

Karten in Geschichtsschulbüchern als Medien der Geschichtskultur

Eine Untersuchung historischer Geschichtsschulbuchkarten der preußischen Mittelschule für den Zeitraum von 1918-1945 unter besonderer Berücksichtigung des deutsch-französischen Grenzraums von der Völkerwanderung bis ins 18. Jahrhundert

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von **Carolin Hestler, geb. Stetter**

aus

Waiblingen

(Vor- und Zuname, Geburtsname)

Geburtsort

Ludwigsburg
2017

Erstgutachter: **Prof. Dr. Tobias Arand**

Zweitgutachter: **Prof. Dr. Peter Kirchner**

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 09. Januar 2017

Danksagung

In diese Arbeit ist die Unterstützung vieler Personen eingeflossen, denen ich hiermit ganz herzlich danken möchte.

Bei Herrn Prof. Dr. Tobias Arand möchte ich mich für die Stunden fachlicher und methodischer Hilfe bedanken, die die Arbeit durch zahlreiche neue Ideen weitergebracht haben. Neben seinen geschichts-didaktischen Impulsen bereicherten auch die Gespräche mit Herrn Prof. Dr. Peter Kirchner über geographiedidaktische Ansätze meine Dissertation maßgeblich. Auf diesem Wege möchte ich mich für seine Tätigkeit als Zweitkorrektor bedanken.

Neben den beiden Betreuern flossen auch etliche Anregungen der Kollegen aus Geschichte und Geographie in meine Überlegungen mit ein. Die Unterhaltungen halfen mir, Perspektiven zu wechseln, andere Blickwinkel einzunehmen und die Untersuchungen zu fokussieren.

Das Schreiben der Dissertation war nur möglich durch die Unterstützung meiner Familie, Freunden und Kollegen an der Schule, die mich immer wieder entlasteten. Meiner Mutter danke ich ganz herzlich für das unzählige Korrekturlesen und Beratung in sprachlicher Hinsicht. Ein Dank gilt an dieser Stelle auch meinem Bruder für Tipps und Beratung in konzeptioneller Hinsicht. Schließlich gilt ein besonderes Dankeschön meinem Mann, der mich in den zurückliegenden Jahren in allen Bereichen unterstützte und nicht zuletzt in die graphische Gestaltung der Arbeit unzählige Stunden investierte.

Inhaltsverzeichnis

Grundlagen **17**

Problemfrage..... 17

Stand der Forschung18

Einschränkungen..... 21

Quellenlage22

Geschichtsdidaktische Einordnung23

Aufbau der Arbeit..... 29

Kapitel 1 **Einführung in das zugrundeliegende Kartenverständnis** **31**

1.1 Kartographische Auswahlmethoden 36

1.2 Kartenelemente 39

1.3 Geschichtskarten, historische Karten und historische Geschichtskarten 43

1.4 Historische Geschichtskarten als politisches Propagandamittel..... 46

1.4.1 Definition 46

1.4.2 Methoden und Elemente48

1.5 Historische Geschichtskarten im Spiegel ihrer Entstehungszeit52

1.5.1 Karten in der Zeit der Weimarer Republik..... 52

1.5.1.1 Historische Geschichtskarten in Geschichtsschulbüchern der Mittelschule 54

1.5.1.1.1 Ziele und Inhalte der Karten 55

1.5.2 Der Schwerpunkt Geopolitik in der Zeit der Weimarer Republik 55

1.5.2.1	Definition und Problematik.....	55
1.5.2.2	Zentrale Themen	57
1.5.3	Historische Geschichtskarten in der Zeit des Nationalsozialismus.....	59
1.5.3.1	Inhalte und Ziele	60
1.5.3.2	Methodik	61
1.5.4	Karten in Schulbüchern	61
1.6	Analysemethoden.....	64
1.7	Auswertungsverfahren.....	68

Kapitel 2

Die Mittelschule und der Geschichtsunterricht in Preußen

2.1	Die Mittelschule vor 1918 in Preußen	74
2.1.1	Ursprünge	74
2.1.2	Aufbau	75
2.1.3	Geschichtsunterricht vor 1918	75
2.2	Die Mittelschule im Schulsystem nach 1918 in Preußen: Weimarer Republik	77
2.2.1	Aufbau der Mittelschule.....	77
2.2.2	Der Lernraum Schule und seine Verankerung in der Weimarer Verfassung	78
2.2.3	Inhalte des Geschichtsunterrichts	81
2.2.3.1	„Raum“ als Hauptelement des Geschichtsunterrichts	82
2.2.3.2	Auslandsdeutschtum im Geschichtsunterricht.....	83
2.2.4	Grundlagen der zeitgenössischen geschichtsdidaktischen Diskussion.....	85
2.2.4.1	Pluralismus der Ziele des Geschichtsunterrichts.....	86
2.2.4.2	Folgen für die Didaktik des Geschichtsunterrichts	87

2.2.4.3	Staatsbürgerkunde	88
2.2.4.4	Geopolitik	88
2.2.5	Zwischenfazit.....	89
2.3	Die Mittelschule nach 1933 in Preußen: Zeit des Nationalsozialismus	91
2.3.1	Aufbau und Reformen im Schulsystem.....	91
2.3.2	Ziele der allgemeinen Schulbildung	92
2.3.3	Schule als eine Erziehungsinstitution unter vielen	93
2.3.4	Änderungen im Aufbau der Mittelschule.....	94
2.3.4.1	Studentafel.....	95
2.3.5	Inhalte des Geschichtsunterrichts	96
2.3.5.1	Die deutsche Vorgeschichte.....	97
2.3.5.2	„Rassisches Geschichtsbild“	98
2.3.5.3	Verhältnis zu Frankreich.....	99
2.3.5.4	Geopolitik	100
2.3.6	Grundlagen der zeitgenössischen geschichtsdidaktischen Diskussion.....	101
2.3.6.1	Festgelegtes Geschichtsbild	103
2.3.6.2	„Teleologisches Geschichtsbild“	104
2.3.6.3	Personalisierung.....	104
2.3.6.4	Rasse und Boden	105
2.3.7	Anmerkungen zum Stand der zeitgenössischen Geschichtsmethodik	106
2.3.8	Lehrer und die nationalsozialistische Weltanschauung	107
2.3.9	Hauptschule nach österreichischem Vorbild	108
2.3.10	Zwischenfazit.....	108

Kapitel 3

Das Schulbuch – eine Quelle

im Spannungsfeld unterschiedlicher Bedingungsfaktoren

111

3.1	Die Rolle des Geschichtsschulbuches in Preußen vor 1918	112
3.1.1	Die Position des Verlegers und der Verlage in Preußen.....	112
3.1.2	Autoren	113
3.1.3	Staatliche Abhängigkeit.....	114
3.1.3.1	Schulbuchzulassung	114
3.2	Geschichtsschulbücher und Verlagswesen in Preußen in der Weimarer Republik.....	117
3.2.1	Staatliche Vorgaben/ Gebundenheit.....	117
3.2.2	Verlagswesen.....	119
3.2.3	Zusammenspiel und Einflussnahme von Autoren und Verlegern bei der Schulbucherstellung.....	120
3.2.4	Zulassungsverfahren.....	122
3.2.5	Inhalte.....	124
3.2.6	Elemente des Schulbuches	128
3.2.7	Exkurs: Deutsch-französische Schulbuchrevision	129
3.2.8	Zwischenfazit.....	131
3.3	Geschichtsschulbücher und Verlagswesen in der Zeit des Nationalsozialismus	133
3.3.1	Richtlinien und Erlasse betreffend Geschichtsschulbücher	133
3.3.2	Verlagswesen.....	136
3.3.3	Autorenwesen	137
3.3.4	Zulassungsverfahren.....	138
3.3.5	Inhalte und Ideologien	139
3.3.6	Elemente des Schulbuches	141

3.3.7	Exkurs: Deutsch-französische Schulbuchrevision	141
3.3.8	Zwischenfazit.....	143

Exemplarische Untersuchung von historischen Geschichtsschulkarten anhand ausgesuchter historischer Gegenstände

Kapitel 4 **Das Thema „Völkerwanderung“ in Geschichtsschulbuchkarten der** **Mittelschule** **145**

4.1	Das Thema „Völkerwanderung“ in Geschichtsschulbuchkarten von 1919 bis 1945 (Weimarer Republik)	147
4.1.1	Exemplarische Analyse der Kartendarstellung der Situation vor Beginn der Völkerwanderung anhand des Beispiels „Germanien zur Römerzeit“	150
4.1.1.1	Bewusstmachung der Betrachterposition/ -perspektive.....	150
4.1.1.2	Beschreiben der Karte	150
4.1.1.3	Interpretation/ Deutung	152
4.1.1.3.1	Das Germanenbild im Spiegel zeitgenössischer Publikationen.....	153
4.1.1.3.2	Die Römer in Südwestdeutschland im Spiegel zeitgenössischer Publikationen.....	154
4.1.1.3.3	Die Legende von Ariovist im Spiegel zeitgenössischer Publikationen	155
4.1.1.3.4	Die Einordnung der Erkenntnisse mithilfe von Zusatzinformationen zu Autor und Verlag	157
4.1.1.3.5	Zwischenfazit exemplarische Kartenanalyse	158
4.1.2	„Völkerwanderung“ sowie „Ende der Völkerwanderung und Theoderich“ in Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1919 und 1932	159
4.1.2.1	Hirt-Verlag: „Völkerzüge und Reiche der Völkerwanderung“	159
4.1.2.2	Oldenbourg-Verlag: „Die germanischen Reiche beim Tode Chlodwigs und Theoderichs des Großen“	161

4.1.2.3	Diesterweg-Verlag: „Die Germanen beim Tode Theoderichs 526“; „Die westgermanischen Stämme“ und „die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“	163
4.1.3	Fazit des Vergleichs der analysierten Geschichtsschulbuchkarten in der Weimarer Republik.....	166
4.1.3.1	Die Unterteilung der Germanen in differenzierte Stämme unter Berücksichtigung der besonderen Rolle der Alamannen	167
4.1.3.2	Das Problem der zeitlichen Verortung der Alamannen	169
4.1.3.3	Die Lokalisierung germanischer Stämme entlang des Rheins zu unterschiedlichen Zeiten	170
4.1.3.4	Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen von Karten mit demselben Kartengegenstand	170
4.1.3.5	Der Vergleich verwendeter Darstellungsmittel sowie deren Deutungsweise mit Bezugnahme der wissenschaftlichen Angemessenheit der Karten	171
4.1.4	Fazit aller im Themenbereich Völkerwanderung analysierten Karten	171
4.2	Das Thema „Völkerwanderung“ in Geschichtsschulbuchkarten von 1933 bis 1945 (Zeit des Nationalsozialismus)	173
4.2.1	Phase: 800 v. Chr. bis 0 – unterschiedliche Dominanzen von ‚Germanen‘ und ‚Römern‘	177
4.2.1.1	‚Die Germanen‘ als geeintes Volk?	181
4.2.1.2	Germanen und Römer am Rhein.....	184
4.2.1.3	Die Rolle der Römer	186
4.2.1.4	Zwischenfazit der Darstellungen der Phase: 800 v. Chr. bis 0	188
4.2.2	„Die Völkerwanderung“ in Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1933 und 1945	189
4.2.2.1	Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen: Der ‚Siedlungsraum‘	190
4.2.2.2	Exemplarische Analyse als Beispiel der Umsetzung nationalsozialistischer Vorgaben....	192
4.2.2.3	Zwischenfazit zum Themenbereich „Die Völkerwanderung“	195
4.2.3	„Ende der Völkerwanderung und Theoderich“ in Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1933 und 1945	197

4.2.3.1	Karten im Diesterweg-Verlag im Vergleich verschiedener Auflagen der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus	197
4.2.3.2	Unterschiedliche Darstellungen von Alamannen am Rhein	201
4.2.3.3	Darstellung von Ausbreitungen im synchronen Vergleich	202
4.2.3.4	Zwischenfazit der Darstellung des Themenbereichs „Ende der Völkerwanderung und Theoderich“	204
4.3	Fazit.....	206

Kapitel 5

Analyse von Schulbuchkarten mit dem Kartengegenstand „Das Frankenreich und ‚Karl der Große‘ “

209

5.1	Die Darstellung des Frankenreiches in Karten von 1919 bis 1933 (Weimarer Republik) .	211
5.1.1	„Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“	213
5.1.1.1	Einheitlichkeit des Reichs.....	214
5.1.1.2	Die Rolle des deutsch-französischen Grenzgebietes	220
5.1.1.3	„Karl der Große“ als Kriegsherr	221
5.1.1.4	Zwischenfazit der Darstellungen zum Themenbereich „Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“	222
5.1.2	Die Teilung des Reiches	222
5.1.2.1	Einheitlichkeit des Reiches	223
5.1.2.2	Die Rolle des deutsch-französischen Grenzgebietes	227
5.1.2.2.1	Exkurs Sprachenkarten	231
5.1.2.3	Die Darstellung der Teilungsverträge.....	234
5.1.2.4	Zwischenfazit der Darstellungen der Teilung des Reiches	237
5.1.3	Die Darstellung des Reiches in den folgenden Jahrhunderten (10.-13. Jahrhundert).....	237
5.1.3.1	Fazit des Kartengegenstandes „Das Reich in den folgenden Jahrhunderten (10.-13.	

	Jahrhundert)“	240
5.1.4	Fazit der veröffentlichten Schulbuchkarten von 1919 bis 1933 mit dem Kartengegenstand „Das Frankenreich und ‚Karl der Große‘“	240
5.2	Die Darstellung des Frankenreiches in Karten der Zeit des Nationalsozialismus	243
5.2.1	„Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“	246
5.2.1.1	Einheitlichkeit des Reiches	246
5.2.1.2	Die Rolle des deutsch-französischen Grenzgebietes	251
5.2.1.3	‚Karl der Große‘ als Kriegsherr	251
5.2.1.4	Fazit des Untersuchungsgegenstandes „Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“	254
5.2.2	Die Teilung des Reiches	255
5.2.2.1	Einheitlichkeit des Reiches	255
5.2.2.2	Die Rolle des deutsch-französischen Grenzgebietes	257
5.2.2.3	Darstellung der Teilungsverträge.....	257
5.2.2.3.1	Exkurs: Verwendung von Exonymen und Endonymen	259
5.2.2.4	Fazit des Darstellungsgegenstandes „Die Teilung des Reiches“	260
5.2.3	Die Darstellung des Reiches in den folgenden Jahrhunderten (10.-13. Jahrhundert).....	261
5.2.3.1	Otto I. und das Ottonische Reich	262
5.2.3.2	Die Stammesherzogtümer	264
5.2.3.3	Die Staufer	266
5.2.3.4	Zwischenfazit des Darstellungsgegenstandes „Das Reich im 10. - 13. Jahrhundert“	270
5.2.4	Fazit der veröffentlichten Schulbuchkarten von 1933 bis 1945 mit dem Kartengegenstand „Das Frankenreich und ‚Karl der Große‘“	270

Kapitel 6

Analyse von Darstellungen von Grenzveränderungen zwischen 1648 und dem Ende des 18. Jahrhunderts in Geschichtsschulbüchern von 1919 bis 1945

273

6.1	Die Darstellung des Zeitraumes „Dreißigjähriger Krieg bis 1800“ in Karten von 1919 bis 1933 (Weimarer Republik).....	276
6.1.1	Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Friede	277
6.1.1.1	Die Rolle des ‚Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation‘	277
6.1.1.2	Das dargestellte „Frankreichbild“	280
6.1.1.3	Fazit der Kartendarstellungen in Geschichtsschulbüchern der Weimarer Republik	288
6.1.2	Das 17.-18. Jahrhundert auf Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1919 und 1932	289
6.1.2.1	Tabellarische Übersicht zur Verdeutlichung französischer Erwerbungen am Rhein:.....	292
6.1.2.2	Verwendete Darstellungsmittel führen zu einem ausgeglichenen Frankreichbild	293
6.1.2.3	Verwendete Darstellungsmittel betonen die Aggressivität Frankreichs.....	297
6.1.2.4	Zwischenfazit des Kartengegenstands „Das 17. -18. Jahrhundert“	299
6.2	Die Darstellung des Zeitraums „Dreißigjähriger Krieg bis 1800“ in Karten von 1933 bis 1945 (Zeit des Nationalsozialismus)	301
6.2.1	Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Friede	302
6.2.1.1	Die Rolle des ‚Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation‘	303
6.2.1.2	Das dargestellte „Frankreichbild“	312
6.2.1.3	Fazit der Kartendarstellungen in Geschichtsschulbüchern des Nationalsozialismus.....	321
6.2.2	Das 17.-18. Jahrhundert auf Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1933 und 1945.....	323
6.2.2.1	Zunehmende Radikalisierung der Darstellungen Frankreich in Karten des Rheingebietes	323
6.2.2.2	Bedeutung des Rheins als ‚natürliche Grenze‘ Frankreichs	327
6.2.2.3	Die Rolle des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen.....	329

6.2.2.4	Elemente der Rassen-Ideologie als Legitimation von Gebietszugehörigkeiten.....	335
6.2.2.5	Zwischenfazit.....	336
6.3	Fazit der veröffentlichten Schulbuchkarten von 1933 bis 1945 mit dem Kartengegenstand „Grenzveränderungen zwischen 1648 und dem Ende des 18. Jahrhunderts“	337

Kapitel 7

Ergebnisse der vergleichenden Untersuchung

7.1	Thematische Schlussfolgerungen.....	340
7.1.1	Thematische Besonderheiten der Karteninhalte in der Weimarer Republik (1919-1933).....	340
7.1.2	Thematische Besonderheiten der Karteninhalte im Nationalsozialismus (1933-1945).....	341
7.1.3	Besonderheiten im diachronen Vergleich desselben Verlags vor und nach 1933	343
7.2	Methodische Beobachtungen und Schlussfolgerungen bezüglich der verwendeten Darstellungsmittel	344
7.3	Belege der theoretischen Grundlagen hinsichtlich historischer Geschichtskarten als Geschichtskultur	347
7.3.1	Einflüsse des Schulbuchautors auf die Kartenaussage.....	347
7.3.2	Einflüsse des Verlags bzw. Verlegers auf die Kartenaussage	348
7.3.3	Einflüsse von gegenwärtigen Ereignissen auf die Kartenaussage	348
7.4	Forschungsbeitrag.....	349

Kapitel 8

Schlussbemerkung

8.1	Ausblick.....	351
8.2	Didaktisches Potential	351

Abbildungsverzeichnis

Literaturverzeichnis

361

Forschungsliteratur	361
Gedruckte Quellen	373
Ungedruckte Quellen.....	388
Schulbücher	388
Internetliteratur	392

Lebenslauf

393

Persönliche Daten	393
Studium	393
Beruflicher Werdegang.....	393

Grundlagen

„Manchmal war ihm, als hätte er den Landstrich nicht bloß vermessen, sondern erfunden, als wäre er erst durch ihn Wirklichkeit geworden. Wo nur Bäume, Moos, Steine und Graskuppen gewesen waren, spannte sich jetzt ein Netz aus Geraden, Winkeln und Zahlen. Nichts, was einmal jemand vermessen hatte, war noch oder konnte je sein wie zuvor.“¹

KEHLMANN: „Die Vermessung der Welt“

Daniel KEHLMANN legt Carl Friedrich Gauß am Ende seiner Geschichte der „Vermessung der Welt“ Worte in den Mund, die beispielhaft für das Kartenverständnis des Konstruktivismus sein könnten. Nach diesem Zitat bilden Karten nicht nur die Wirklichkeit ab, sie werden durch die Zeichnung des Erstellers zur Wirklichkeit einer Zeit. Menschen, die einen bestimmten Landstrich nicht kennen, machen sich aufgrund der Karte, also mithilfe der Vorstellung des Zeichners, ein Bild des Gebietes. Durch Karten hervorgerufene Bilder im Kopf können dann wiederum die Realität einer Gesellschaft durch bestimmte Erwartungshaltungen oder Voreinstellungen prägen.

Problemfrage

Aus den grundlegenden Erwägungen dieses Zitats ergeben sich die Forschungsfragen dieser Arbeit. Während der Schriftsteller KEHLMANN ausschließlich von der Kartierung der Gegenwart spricht, stellt sich die Frage, ob diese Überlegungen auf Geschichts- und historische Karten ebenso übertragbar sind. In diesen speziellen Karten würde dann das Geschichtsbewusstsein einer Zeit zum Ausdruck kommen und es würde sich dadurch bei den untersuchten Karten um Produkte der Geschichtskultur handeln. Geht man von einem solchen Zusammenhang aus, so ergeben sich daraus die folgenden Fragestellungen, die im Verlauf der vorliegenden Arbeit diskutiert werden sollen:

- » Methodisch: Wie ist der Einfluss von Geschichtsbewusstsein auf Karten als Geschichtskultur nachweisbar?
- » Didaktisch: Sind die in der Theorie aufgestellten Zusammenhänge zwischen Geschichtsbewusstsein und Karten als Geschichtskultur exemplarisch nachweisbar?

¹ KEHLMANN, Daniel: Die Vermessung der Welt. 2012. S. 268

- » Kartendarstellung: Wie wirkt sich das Geschichtsbewusstsein von an der Karte Beteiligten auf die Kartendarstellung aus? Welche Darstellungsmittel werden verwendet, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen?
- » Inhaltlich: Spiegelt sich das aktuelle politische Tagesgeschehen in Kartendarstellungen wider? Sind Veränderungen zwischen der Zeit vor und nach 1933 beobachtbar?
- » Didaktisch: Welche Folgen haben die gewonnen Erkenntnisse für den Umgang mit historischen Geschichtskarten bzw. Geschichtskarten im heutigen Geschichtsunterricht?

Für die Beantwortung dieser Problemfragen wird zunächst eine Systematik für die Analyse des Konstruktcharakters von Karten erstellt, die dann auf Karten aus Geschichtsschulbüchern angewendet wird. Dabei wird untersucht werden, inwiefern biographische Informationen über die Autoren und Verleger sowie politische Vorgaben Einfluss auf die Kartendarstellung nahmen. Neben der detaillierten Untersuchung des eigentlichen Kartenbildes und der darin verwendeten Darstellungsmittel als auch deren Wirkung werden weitere Elemente wie Kartentitel, aber auch der umgebende Verfasser-text in die Interpretation einbezogen. Im diachronen und synchronen Vergleich können Aussagen über Einflüsse der jeweiligen Entstehungszeit bzw. der an der Entstehung beteiligten Personen und Institutionen getroffen werden. Zuletzt soll die Anwendbarkeit der dieser Arbeit zugrundeliegenden Theorie und des darin aufgestellten Analyseschemas für den heutigen Geschichtsunterricht überprüft werden.

Das Ziel soll die Erstellung eines allgemeingültigen Schemas für die Analyse historischer Geschichtskarten sein, das es ermöglicht, in Karten enthaltene Deutungen zu identifizieren und deren Ursachen bzw. Bedingungsfaktoren zu verstehen. Zur Anwendung des Schemas wurde die Darstellung des deutsch-französischen Grenzraums von der Völkerwanderung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts in Geschichtsschulbüchern der Mittelschule zwischen 1919 und 1945 gewählt.

Stand der Forschung

Mit dieser Anlage bietet die Arbeit Anknüpfungspunkte an diverse Forschungsfelder. Karten als Quellengattung haben in der deutschen Geschichtswissenschaft gegenüber anderen Quellengattungen einen geringeren Stellenwert. Neben Werken zur Geschichte der Kartographie² sind in den letzten Jahren zwar Arbeiten zu grundsätzlichen Themen der Karteninterpretation³ und vergleichenden Atlan-

² Vgl. OSTERHAMMEL, J.: Die Wiederkehr des Raums: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie. In: Neue politische Literatur 3 (1998), S. 374-397; KRETSCHMER, I.; DÖRFLINGER, J.; WAWRIK, F.: Lexikon zur Geschichte der Kartographie. Von den Anfängen bis zum ersten Weltkrieg. Wien 1986

³ Vgl. BÖTTCHER, Christina: „Ins Gehirn der Massen kriechen“ – Standortgebundenheit und Quellenwert von Propagandakarten. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg): Die visuelle Dimension des Historischen. Schwalbach 2002, S. 124-141; Dipper, Christof; SCHNEIDER, Ute: Kartenwelten. Der Raum und seine Repräsentation in der Neuzeit. Darmstadt 2006; BÖTTCHER, Christina: Theoretische und praktische Aspekte zur Schulgeschichtskartographie. In: Aspekte zur Gestaltung und Nutzung von Karten für den Schulunterricht. Kartographische Schriften. Bonn 2003, S. 41-68; BÖTTCHER, Christina: Die (Un)

tenanalysen⁴ entstanden. Eine genauere Beschäftigung mit dem historischen Quellenwert von historischen Geschichtskarten ist allerdings nur rudimentär zu beobachten.

Beispielsweise beschäftigt sich Patrick LEHN⁵ in seiner Dissertation mit Deutschlandbildern in deutschen Schulgeschichtsatlantanten vom Kaiserreich bis zur Bundesrepublik und der DDR. Er vergleicht diese und untersucht, wie sich Ansichten von Verlagen und Autoren bzw. Erlasse und Lehrpläne auf die Gestaltung auswirkten. Allerdings weist er in seinem Vorwort darauf hin, dass der Bereich der Schulbücher seinen Rahmen gesprengt hätte und dies an anderer Stelle untersucht werden müsse. Des Weiteren beschränkt er sich nicht auf einen geographischen Bereich im Wandel der Zeit, sondern untersucht die jeweils aktuellsten Karten und das darin enthaltene Deutschlandbild. Er liefert in seinem Buch wertvolle Vorarbeit zur vorliegenden Arbeit, aber ob Schulgeschichtsatlantanten in allen Schularten eingesetzt wurden und wie häufig sie eingesetzt wurden, ist heute nicht mehr nachvollziehbar. Es ist aber anzunehmen, dass diese besonders im Bereich der höheren Bildung Verwendung fanden und im Mittelschulbereich wahrscheinlich nur partiell verwendet wurden.

Außerdem muss an dieser Stelle Sylvia SCHRAUTS „Kartierte Nationalgeschichte“⁶ genannt werden. Auch sie konzentriert sich auf Geschichtsatlantanten und vergleicht den auflagenstärksten deutschen Schulgeschichtsatlas Putzger von Velhagen & Klasing mit der Rolle von Geschichtsatlantanten in Österreich, England und den USA. Sie ordnet den Geschichtsatlas in den Geschichtsunterricht des jeweiligen Schulsystems ein und setzt die Veränderungen der Atlantanten in Relation zu politischen Zäsuren in den jeweiligen Ländern. Mit diesem Buch leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Multiperspektivität in der Kartenanalyse und zur Internationalisierung der Geschichtsdidaktik.

Die hier untersuchten Karten sind durch ihren Ursprung in Geschichtsschulbüchern der Mittelschule Teil der qualitativen Schulbuchforschung. Bisherige Veröffentlichungen auf diesem Gebiet legen ihren Fokus hauptsächlich auf das Zustandekommen von Schulbüchern und den dort enthaltenen Feindbildern⁷. Dabei beschäftigen sie sich meist mit den Darstellungstexten. Dass aber auch Karten, die durch ihre visuelle Wirkung besondere Strahlkraft haben, Deutungen beinhalten können, wurde bisher nicht untersucht.

Durch die Konzentration der Arbeit auf Karten boten sich Anleihen aus der Geographie an, insbeson-

möglichkeit Grenzen auf Karten zu verstehen. Das Fallbeispiel deutsch-deutsche Grenze 1949-1990. In: Die Macht der Karten oder: Was man mit Karten machen kann. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 2009, S.14

4 Vgl. SCHRAUT, Sylvia: Kartierte Nationalgeschichte. Geschichtsatlantanten im internationalen Vergleich 1860-1960. Frankfurt/ New York 2011; LEHN, Patrick: Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch. Köln 2008

5 Vgl. LEHN, Patrick: Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch. Köln 2008

6 Vgl. SCHRAUT, Sylvia: Kartierte Nationalgeschichte. Geschichtsatlantanten im internationalen Vergleich 1860-1960. Frankfurt/ New York 2011

7 Hier vor allem: BENDICK, Rainer: Nationale Geschichtsbilder. Der Versailler Vertrag in deutschen und französischen Schulgeschichtskarten. In: Praxis Geschichte. Heft 4 (1999). S. 46-50; aber auch Bendick, Rainer: Krieg in der Schule. Was deutsche und französische Schüler über den Sinn des Ersten Weltkriegs lernen sollten. In: Praxis Geschichte Heft 4 (2001). S.35-40; Bendick, Rainer: Zur Wirkung und Verarbeitung nationaler Kriegskulturen: Die Darstellung des Ersten Weltkriegs in deutschen und französischen Schulbüchern. In: HIRSCHFELD, Gerhard; KRUMEICH, Gerd; LANGEWIESCHE, Dieter; ULLMANN, Hans-Peter (Hrsg.): Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkrieges, (= Schriften der Bibliothek für Zeitgeschichte; N.F. 5), Essen 1997. S.403-423; BENDICK, Rainer: Kriegserwartungen und Kriegserfahrungen: Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900 bis 1939/45). 1999

dere der Geschichte der Kartographie, welcher sich Hans-Dietrich SCHULTZ⁸ intensiv widmete. Darüber hinaus lieferten die Arbeiten von Armin HÜTTERMANN⁹ gewinnbringende Beiträge für die Herangehensweise an Karten und ihre Intentionen.

Die hier vorgestellte Untersuchung möchte allerdings nicht auf dem Status der reinen Beschreibung der Karten verharren, sondern ist in ihrer Grundvorstellung dem Konstruktcharakter von Karten verpflichtet. Besonders im englischsprachigen Bereich der geographischen Forschung war die Ansicht, dass Karten nur eine Konstruktion der Wirklichkeit und daher niemals sie selbst abbilden, früh verbreitet. Als prominenteste Vertreter gelten die Grundlagenwerke von Mark MONMONIER, Jeremy CRAMPTON, Jeremy BLACK, John KRYGIER, John HARLEY und Alan MACEACHREN.¹⁰

Sie verwendeten die Theorien von Jacques DERRIDA und Michel FOUCAULT und machten diese für die Kartographie nutzbar. Für den deutschsprachigen Raum versucht vor allem Inga GRYL¹¹ die Dekonstruktion von Karten in Modellen der Kartenlesekompetenz zu integrieren und für Schüler verständlich zu machen.

Die vorliegende Arbeit ist allerdings in der Geschichtsdidaktik beheimatet, da die Hauptintention die Darstellung von Geschichtsschulbuchkarten als Produkte der Geschichtskultur und damit als Ausdrucksweise des Geschichtsbewusstseins einer Gesellschaft den originären Untersuchungsgegenstand der Geschichtsdidaktik bildet. In diesem Forschungssegment existieren einige grundlegende Aufsätze und Überlegungen bezüglich des Umgangs mit Geschichts-, historischen sowie historischen

8 Vgl. SCHULTZ, Hans-Dietrich: Die Geographie als Bildungsfach im Kaiserreich. Osnabrück 1989; SCHULTZ, Hans-Dietrich: Geopolitik und Volksgemeinschaftsideologie im Erdkundeunterricht. Der schulgeographische Beitrag zum Versagen der staatsbürgerlichen Bildung in der Weimarer Republik. In: DITHMAR, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht in der Weimarer Republik. Ludwigsfelde 2001, S. 214-257; SCHULTZ, Hans-Dietrich: Die deutsche Frage aus geographiehistorischer Sicht. In: Berliner wissenschaftliche Gesellschaft Jahrbuch 1995, S. 229-248; SCHULTZ, Hans-Dietrich: „Was ist des deutschen Vaterland?“ Geographie und Nationalstaat vor dem Ersten Weltkrieg. In: Geographische Rundschau 47(1995), S. 492-497; SCHULTZ, Hans-Dietrich: Räume sind nicht, Räume werden gemacht. Zur Genese „Mitteleuropas“ in der deutschen Geographie. In: Europa Regional 5(1997), S. 2-14; SCHULTZ, Hans-Dietrich: Europa: (k)ein Kontinent? Das Europa deutscher Geographen. In: SCHRÖDER, Iris; HÖHLER, Sabine (Hrsg.): Welt-Räume. Geschichte, Geographie und Globalisierung seit 1900. Frankfurt, New York 2005, S. 204-231; SCHULTZ, Hans-Dietrich: Deutschlands „natürliche“ Grenzen. „Mittellage“ und „Mitteleuropa“ in der Diskussion der Geographen seit dem Beginn des 19. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft, 15 (1989), S. 248-281

9 Vgl. HÜTTERMANN, Armin: Auf dem Weg zu einer Didaktik der Schulkartographie. In: Geographie und Schule 14(1992), S. 2-30; HÜTTERMANN, Armin: Mehr Karten in die Schulen! In: HÜTTERMANN, Armin (Hrsg.): Beiträge zur Kartennutzung. Trier 1995, S.7-12; HÜTTERMANN, Armin (Hrsg.): Beiträge zur Kartennutzung. Trier 1995; HÜTTERMANN, Armin: Kartenlesen, (k)eine Kunst. Einführung in die Didaktik der Schulkartographie München 1998; HÜTTERMANN, Armin: Kartographie in Stichworten. Berlin⁴ 2001; HÜTTERMANN, Armin (Hrsg.): Landstriche. Reisekarten in Streifenform. Marbach 2001

10 Vgl. MACEACHREN, Alan M.: How Maps Work. Representation, Visualization, and Design. New York 1995; BLACK, Jeremy: Maps and Politics. London 1997; HARLEY, John B.: Deconstructing the Map. In: The new nature of maps: essays in the history of cartography. Baltimore 2001. S. 149-168; CRAMPTON, Jeremy W.: Maps as social constructions: power, communication and visualization. In: Progress in Human Geography 25, 2 (2001), S. 235-252; CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John: An Introduction to Critical Cartography. In: ACME: An International E-Journal for Critical Geographies 4(1), S. 11-33; MONMONIER, Mark. How to lie with maps. Chicago, London 1991; HARLEY, John B.: Deconstructing the Map. In: The new nature of maps: essays in the history of cartography. Baltimore 2001. S. 149-168; BLACK, Jeremy: Maps and Politics. London 1997.

11 Vgl. unter anderem: GRYL, Inga: Dekonstruktion und Geomedien. In: Geographie und Schule. Heft 187. 32.Jg. 2010. S. 26-35; GRYL, Inga: Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht. Wien 2009; GRYL, Inga; KANWISCHER, Detlef: Geomedien und Kompetenzentwicklung – ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. 17. Jg. 2011. S. 177-201

Geschichtskarten, so beispielsweise von Christina BÖTTCHER¹², Michael SAUER¹³ oder Herbert RAISCH¹⁴. Eine trennscharfe Unterscheidung der Begrifflichkeiten und die daraus resultierenden Folgen für die Bearbeitung werden allerdings nicht unternommen, wie im weiteren Verlauf gezeigt wird.

Einschränkungen

Um die Menge der zu untersuchenden Karten zu kanalisieren, bieten sich bestimmte zentrale Themenbereiche an. Da historische Schulatlanten für den betreffenden Zeitraum schon ausführlich besprochen wurden, werden zur Interpretation ausschließlich Karten aus Schulbüchern der Mittelschule herangezogen.¹⁵ Wie sich herausstellte, bildet die im Kaiserreich entstandene Mittelschule ein Desiderat in der Forschung. Obwohl diese Schulart nach 1871 durch die Unterstützung des immer stärker werdenden Bürgertums immer mehr an Bedeutung gewann, wurde ihr sowie den dort verwendeten Materialien bisher kaum Beachtung geschenkt. Aufgrund der historischen Gegebenheit, dass zum einen Mittelschulen erst im Aufbau waren und darüber hinaus Karten in Schulbüchern aufgrund der vorrangigen Verwendung von Wandkarten zu dieser Zeit kaum vertreten waren, setzt die Untersuchung nicht im Kaiserreich an. Erst nach 1919 stieg die Anzahl der Kartendarstellungen an. Um auch eventuelle zeitliche Veränderungen deutlich machen zu können, wurde der Zeitraum von 1919 bis 1945 gewählt. **So stellt sich für den Beobachtungszeitraum bis 1933 die Frage, ob Bestimmungen des Versailler Vertrags und der Weimarer Verfassung in den Karten repräsentiert werden. Des Weiteren gilt zu untersuchen, ob sich die Deutungen durch die Machtübernahme nach 1933¹⁶ veränderten.** Durch den diachronen Vergleich von Karten der beiden gegensätzlichen politischen Systeme lassen sich Unterschiede besonders deutlich herausstellen.

Ferner soll eine Konzentration auf den deutsch-französischen Grenzraum, die Gebiete Elsass und Lothringen auf linksrheinischem Gebiet, stattfinden. Aufgrund der besonderen geographischen Lage waren die Gebiete über die Jahrhunderte hinweg immer wieder Streitpunkt zwischen den staatlichen

¹² Vgl. BÖTTCHER, Christina: Der Umgang mit Karten. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard; Mayer, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2004, S. 225-254; BÖTTCHER, Christina: Karten und historisches Lernen. In: Jahrbuch der historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland 2012; BÖTTCHER, Christina: Die Darstellung der Zeit in Geschichtskarten. In: Geschichte lernen 10(1997), S. 48-52; BÖTTCHER, Christina: Die Karte. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach 1999, S. 170-196; BÖTTCHER, Christina: „Ins Gehirn der Massen kriechen“ – Standortgebundenheit und Quellenwert von Propagandakarten. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Schwalbach 2002, S. 124-141; BÖTTCHER, Christina: Theoretische und praktische Aspekte zur Schulgeschichtskartographie. In: Aspekte zur Gestaltung und Nutzung von Karten für den Schulunterricht. Kartographische Schriften. Bonn 2003, S. 41-68; BÖTTCHER, Christina: Die (Un)möglichkeit Grenzen auf Karten zu verstehen. Das Fallbeispiel deutsch-deutsche Grenze 1949-1990. In: Die Macht der Karten oder: Was man mit Karten machen kann. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 2009, S.14

¹³ Vgl. SAUER, Michael: Karten und Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: GWU. Heft 1 (2000). S. 37-43

¹⁴ Vgl. RAISCH, Herbert: Kartenarbeit. Kartenkompetenz als Qualifikation historischen Lernens. In: Praxis Geschichte. S. I-IV

¹⁵ Vgl. SCHRAUT, Sylvia: Kartierte Nationalgeschichte. Geschichtsatlanten im internationalen Vergleich 1860-1960. Frankfurt/ New York 2011; LEHN, Patrick: Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch. Köln 2008

¹⁶ Aufgrund der späten Einführung von nationalsozialistischen Richtlinien, wirkte sich die Machtübernahme in den Schulbüchern erst ab Auflagen von 1940 und später aus.

Gemeinschaften am Rhein:

Während das linksrheinische Gebiet zuerst keltisch, dann römisch geprägt war, wird es in Zeiten der Völkerwanderung als Teil des alamannischen und später fränkischen Herrschaftsgebietes dargestellt. Unter Karl I. wird es zum Mittelstück des Frankenreiches, bis es durch die Teilungsverträge mehrmals die Zugehörigkeit änderte. Sowohl im Westfälischen Frieden als Beendigung des Dreißigjährigen Krieges als auch in den folgenden Jahrzehnten des Absolutismus wurde der Rhein erneut zum Zankapfel der Reiche. Das Erreichen des Rheins durch Frankreich bildet hierbei einen Einschnitt im Bewusstsein der Zeitgenossen zwischen 1919 und 1933. Daher und weil der Erkenntniswert der Kartenanalyse bezüglich der zu Beginn aufgestellten Fragestellungen durch eine Erhöhung der Anzahl der Kartenbeispiele nicht gesteigert werden würde, wurde an dieser Stelle eine Zäsur gesetzt.

Des Weiteren sind die darauf folgenden deutsch-französischen Konflikte, in denen erneut Grenzverschiebungen am Rhein zu beobachten waren, wie dem deutsch-französischen Einigungskrieg 1870/71 mit der Kaiserproklamation in Versailles sowie dem Ersten Weltkrieg mit den Bestimmungen des Versailler Vertrags, schon an anderer Stelle ausführlich bearbeitet worden.¹⁷

Quellenlage

Wie das Schema in Abb.1 zeigt, steht im Mittelpunkt der Analyse die Beschreibung der Geschichtsschulbuchkarten der Mittelschule. Hierfür wird auf die umfassenden Bestände des Georg-Eckert-Institutes für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig zurückgegriffen. Die dabei erstellten Beobachtungen werden mithilfe von Informationen über staatliche Erlasse und Lehrpläne zumeist aus dem Zentralblatt für das preußische Schulwesen entnommen sowie einschneidende politische Begebenheiten in den Gesamtzusammenhang eingeordnet. Um feststellen zu können, ob die Darstellung in den Schulbüchern dem wissenschaftlichen Forschungsstand ihrer Zeit entsprach, werden ferner Veröffentlichungen der Entstehungszeit vergleichend hinzugezogen. Warum Verlage und Autoren eine gewisse Darstellung wählten und damit von anderen abwichen, soll mithilfe von Autoreninformationen herausgestellt werden. Dafür wird auf die Archivdatenbank der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin, die die Personaldatenblätter preußischer Lehrer katalogisiert, zurückgegriffen. Dadurch können einige Autoren biographisch ermittelt werden. Andere Autoren sind in dem Werk „Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945“ von Wolfgang JACOBMEYER nachweisbar, der sich darüber hinaus mit Vorworten der Geschichtsschulbücher auseinandersetzte,¹⁸ obwohl diese meist nicht den untersuchten Büchern entnommen sind, geben sie doch Informationen zu politischen Haltungen und Biographien der Autoren wieder. Um politische Haltungen und Einstellungen der Autoren und Verlage identifizieren zu können, werden sowohl die Vorworte der ersten Bände der Schulbuchreihen als auch eventuelle Veröffentlichungen der Autoren in anderen Publikationen in die

¹⁷ Vgl. BENDICK, Rainer: Nationale Geschichtsbilder. Der Versailler Vertrag in deutschen und französischen Schulgeschichtskarten. In: Praxis Geschichte. Heft 4 (1999). S. 46-50

¹⁸ Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1-3. Berlin 2011

Analyse mit einbezogen. Von besonderem Wert werden dabei die Zeitschriften ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) und die ‚Zeitschrift für Mittelschulen‘ sein.

Geschichtsdidaktische Einordnung

Um eine geschichtsdidaktische Verortung der Thematik vornehmen zu können, ist ein kurzer Rückblick bezüglich der Entwicklungen des Faches notwendig. Nach 1945 war die Unterrichtspraxis hauptsächlich geprägt von „Lehrerarbeiten“, die unterstützt wurden von Lehrbüchern, die „wohlgeordnetes Wissen, das Gültigkeit beanspruchte und nur selten Hinweise auf offene, kontroverse Fragen enthielt“¹⁹. Man versuchte, Politik aus dem Geschichtsunterricht auszuschließen, um möglichst wertfrei zu lehren. Die Geschichtsdidaktik der 50er Jahre verstand sich dann auch eher als „Schulfachdidaktik“, die ihre Aufgaben darin sah, Methoden für den Unterricht zu entwickeln, Ansätze auszuarbeiten, wie möglichst viel „Weltweisheit“ vermittelt werden konnte, um Gesetzmäßigkeiten in der Geschichte zu identifizieren und schließlich „fachwissenschaftliche Fragestellungen, Forschungsergebnisse und Untersuchungsmethoden [...] in die Schule zu transportieren, [...]“.²⁰ Anfang der 60er Jahre zeigte sich allerdings, dass die Negierung der historisch-politischen Bildung im Geschichtsunterricht, die ebenfalls mit einer Vernachlässigung der Unterstützung der neuen deutschen Demokratie einher ging, dazu führte, dass der Geschichtsunterricht nicht zum kritisch denkenden, demokratisch engagierten Bürger führte. Die Geschichtsdidaktik sah sich mit dem Vorwurf konfrontiert, „entpolitisierende, personalisierende, autoritätsfixierte Tendenzen“²¹ im Geschichtsunterricht zu fördern. Die „gegenwartskritische Grundstimmung“ der 60er und frühen 70er Jahre ergriff vor allem auch die Geschichtsdidaktik und produzierte Fragen bezüglich des Umgangs mit der jüngsten deutschen Geschichte.²² Konkret hatte dies einen Bedeutungszuwachs für die „Wirtschafts- und Sozialgeschichte“ sowie der Alltagsgeschichte zur Folge. Im methodischen Bereich rückte die Quellenarbeit immer mehr in den Mittelpunkt der Unterrichtsdidaktik.²³ In dieser Zeit musste die Geschichtsdidaktik für sich einen neuen Weg finden. Wollte sie zur reinen Schulfachdidaktik werden, konnte der Weg auf diese Weise weiter geführt werden. Die Frage war, inwiefern sich die Geschichtsdidaktik als Feld der Geschichtswissenschaft als eigene Disziplin oder als Teil der Bildungs- bzw. Sozialwissenschaften²⁴ verstand. Um diese Abgrenzung bei gleichzeitiger immer notwendiger Bezugnahme zu manifestieren, erwies sich der Begriff des **Geschichtsbewusstseins** als „glücklicher Griff“, wie Joachim ROHLFES 1988 konstatiert. Dadurch erweiterte sich das Untersuchungsfeld der Geschichtsdidaktik über den Schulunterricht hinaus auch auf Geschichtsdarstellungen in Massenmedien, dem „kulturellen Leben“, in der

19 ROHLFES, JOACHIM: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis zu den 80er Jahren. In: LEIDINGER, Paul (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S. 142-169. S.156

20 ROHLFES 1988, S.158f

21 ROHLFES 1988, S.159

22 Vgl. ROHLFES 1988, S. 160

23 Vgl. ROHLFES 1988, S. 163

24 Vgl. HASBERG, Wolfgang: Unde venis? – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik. In: ARAND, Tobias; SEIDENFUSS, Manfred (Hrsg.): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen 2014. S. 15-62. S.22

Politik und „im Dasein des einzelnen“.²⁵

Auch dieser Begriff war über die Jahrzehnte hinweg einer steten Revision, Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung unterlegen. Dazu gehören sicherlich die Unterscheidung von Geschichtsbildern und kontrastierend hierzu das reflektierte Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichts. Bei der Erforschung des eigentlich unsichtbaren Geschichtsbewusstseins rückten sowohl Äußerungsformen als auch Produkte, die die Bildung des Geschichtsbewusstseins beeinflussten, in den Fokus.

Bernd SCHÖNEMANN schreibt 2007, dass die Geschichtsdidaktik der Gegenwart fünf Erweiterungen erfahren hätte, wobei er „Lernzielorientierung, empirische Forschung, lernmethodische Wende, nationale Dezentrierung“ sowie „Hinwendung zur Geschichtskultur“²⁶ unterscheidet. Die vorliegende Arbeit sieht sich vor allem im letztgenannten Feld der Geschichtsdidaktik verankert und liefert damit einen Beitrag zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik in ihrem zentralen Forschungsfeld, dem Geschichtsbewusstsein. Wolfgang HASBERG hält 2014 fest, dass das „historische Bewusstsein [...] zentraler Erkenntnisgegenstand“ der Geschichtsdidaktik blieb und daher Geschichtskultur „die Infrastruktur [wäre], die es zu erforschen gilt, um zum Geschichtsbewusstsein vorzustoßen.“²⁷

Dass dieser Zusammenhang und damit auch die Frage der Geschichtskultur als Forschungsfeld in der Geschichtsdidaktik nicht unumstritten ist, zeigt unter anderem Bernd SCHÖNEMANN 2011: Einerseits stellt er die Interdisziplinarität des Begriffs heraus, indem er feststellt, dass es sich in den Ursprüngen der Theorie der Geschichtskultur um kein originär geschichtsdidaktisches Forschungsfeld handelte. Es erschienen sowohl aus der Soziologie als auch aus der Geschichtstheorie sowie der historischen Forschung Veröffentlichungen mit diesem Untersuchungsgegenstand.²⁸ Mit der Fokussierung der Geschichtsdidaktik auf das Geschichtsbewusstsein rückte auch die Geschichtskultur zunehmend in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, so dass SCHÖNEMANN konstatiert, dass ab 1990 „[...] die Geschichtskultur in den Rang einer geschichtsdidaktischen Kategorie erhoben, als Forschungskonzept ausgefaltet und mit einer systematischen wie diachronen Tiefenstruktur versehen“²⁹ wurde.

Begriffsdiskussionen bezüglich der Unterscheidung von Erinnerungs- und Geschichtskultur sieht SCHÖNEMANN eher kritisch. Er bezeichnet die von Christoph CORNELISSEN 2003 aufgestellte Definition von Erinnerungskultur als „unzureichend“ bezüglich seiner „begrifflich-theoretischen Fundierung“³⁰.

Erinnerungskultur umfasst neben den Repräsentationsformen der geschichtlichen Ereignisse auch die historische Erinnerung selbst. Ferner nimmt der Begriff auch die sozialen Funktionen der Repräsentationsformen genauer in den Blick. So schreiben Barbara KORTE, Sylvia PALETSCHEK und Wolfgang HOCHBRUCK:

„Erinnerungskultur umfasst die in einer Gesellschaft oder Teilen dieser Gesellschaft aktu-

²⁵ ROHLFES 1988, S.166

²⁶ SCHÖNEMANN, Bernd: Geschichtsdidaktik in erweiterten Perspektiven. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: HANDRO, Saskia; JACOBMEYER, Wolfgang (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Identität – Bildungsgeschichte – Politik. Karl Ernst JEIS-MANN zum 50jährigen Doktorjubiläum. Münster 2007. S. 9-30

²⁷ HASBERG 2014, S.27

²⁸ Vgl. SCHÖNEMANN, Bernd: Erinnerungskultur oder Geschichtskultur? In: KORTE, Eugen; JOACHIMSTHALER, Jürgen (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik. München 2011. S. 53-72. S. 53-55

²⁹ SCHÖNEMANN 2011, S.56

³⁰ SCHÖNEMANN 2011, S.60

ellen, für ihre jeweiligen Interessen und unterschiedlichsten Bedürfnisse funktionalisierten Vorstellungen von historischer Vergangenheit.“³¹

Vadim OSWALT und Hans-Jürgen PANDEL stellen heraus, dass die beiden Bereiche Geschichtskultur und Erinnerungskultur zwar ähnliche Fragen und Phänomene behandeln, allerdings jeweils unterschiedliche Aspekte akzentuieren:

„Erinnerungskulturen sind jeweils durch ihre sozialen Trägergruppen gekennzeichnet, die durch bestimmte soziale Milieus, Generationen u.ä. definiert sind. Geschichtskultur hingegen wird vor allem in ihren Manifestationen sichtbar und ist von daher Teil einer ‚Vergangenheitsvergegenwärtigungskultur‘.“³²

Für SCHÖNEMANN sind eben jene Trägergruppen eine Problematik des Begriffs der Erinnerungskultur. Für ihn herrscht Konsens darüber, dass Erinnerung immer etwas Individuelles sei und damit eigentlich keine kollektive Dimension aufweisen könne. Die sehr weit gefasste Definition greife dann zu kurz, wenn geschichtliche Produkte das Geschichtsbewusstsein einer Zeit widerspiegeln. Darüber hinaus weist der Begriff der Erinnerung für ihn Probleme bezüglich der erfassbaren Zeiträume auf, die sich ausschließlich auf die jüngste Geschichte beziehen. Resultierend aus diesen Überlegungen fordert SCHÖNEMANN eine scharfe begriffliche Trennung und hält den Begriff der Geschichtskultur für den engeren der beiden Begriffe, der sowohl für die geschichtsdidaktische Forschung als auch für die Unterrichtspraxis weitreichendere sowie tiefgreifendere Möglichkeiten ergeben würde.³³

Für SCHÖNEMANN ist Geschichtskultur die „Außenseite des gesellschaftlichen Geschichtsbewusstseins“³⁴, das heißt die Sichtbarmachung von Geschichtsbewusstsein. Damit kann das Ziel der Beschäftigung mit der Geschichtskultur auch nicht die Beschäftigung mit dem tatsächlichen historischen Ereignis sein, sondern, wie Tobias ARAND ausführt, vielmehr die Untersuchung der Reaktionen der jeweiligen Zeitgenossen, also wie das Ereignis aufgenommen, gedeutet, interpretiert und erinnert wurde³⁵ - oder wie Heinrich Theodor GRÜTTER resultierend formuliert: „Sie [Die Geschichtskultur] entpuppt sich damit als ein Phänomen der jeweiligen Gegenwart und nicht der Vergangenheit.“³⁶

Für die Erforschung des Geschichtsbewusstseins einer zurückliegenden Zeit bedeutet das, dass „erst in der Geschichtskultur ihrer Gegenwart“ das jeweilige Geschichtsbewusstsein deutlich wird. Hans-Jürgen PANDEL spricht von der „imaginative(n), ästhetische(n), inszenierte(n), kontrafaktisch(en), simulative(n), rhetorische(n), diskursive(n) Verarbeitung von Geschichte“³⁷. Dadurch dass Geschichtskultur

³¹ KORTE, Barbara; PALETSCHEK, Sylvia; HOCHBRUCK, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg in der populären Erinnerungskultur. Einleitung. In: KORTE, Barbara; PALETSCHEK, Sylvia; HOCHBRUCK, Wolfgang (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg in der populären Erinnerungskultur. Essen 2008. S. 7-26. S. 11

³² OSWALT, Vadim; PANDEL, Hans-Jürgen: Einführung. In: OSWALT, Vadim; PANDEL, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009. S. 8f

³³ Vgl. SCHÖNEMANN, Bernd: Erinnerungskultur oder Geschichtskultur? In: KOTTE, Eugen; JOACHIMSTHALER, Jürgen (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik. München 2011. S. 53-72. S. 71f

³⁴ SCHÖNEMANN, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin² 2005, S.11-25. S.17

³⁵ Vgl. ARAND, Tobias: Geschichtskultur des Ersten Weltkriegs – Prolegomena zu einer Systematik. In: ARAND, Tobias (Hrsg.): Geschichtskultur und Krieg. Band I: Die „Urkatastrophe“ als Erinnerung. Geschichtskultur des Ersten Weltkriegs. Münster 2006. S. 1-14. S.2

³⁶ GRÜTTER, Heinrich Theodor: Aspekte der Geschichtskultur. In: BERGMANN, Klaus (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber. 1997. S.601-611. S.604

³⁷ PANDEL, Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: Mayer, Ulrich; PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard; SCHÖNEMANN,

nicht nur den historischen Sachverhalt zeigt, sondern vor allem verschiedene Deutungen, Perspektiven und Mythen transportiert, wird ein neuer Zugang zu Geschichte geschaffen, der das Geschichtsbewusstsein des Betrachters beeinflusst. Denn nach GRÜTTER hat auch Geschichtskultur eine historische Komponente. Geschichtskultur verändert sich „in der jeweiligen Gegenwart“³⁸ und wird dadurch für die heutige Wissenschaft von Interesse, da sie je nach Fragestellung Aussagen über eben jene Gegenwart zulässt.

Dabei unterscheidet man die Geschichtskultur, die von einer Bevölkerungsgruppe ausgeht, ohne dass dies vom jeweiligen Machthaber so gewollt war, oder die vom Staat initiierte Geschichtskultur, die versucht, das Geschichtsbewusstsein der Bevölkerung in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen oder die eigene Macht zu begründen.³⁹

Basierend auf diesen Überlegungen unterteilte Jörn RÜSEN bereits 1997 die Geschichtskultur in drei Dimensionen: Die ästhetische, wie beispielsweise Kunstwerke, die politische, wie Reden oder Gedenktage und die kognitive Dimension, wie z.B. wissenschaftliche Veröffentlichungen.⁴⁰ Wie sich zeigen wird, sind Schulbücher, die hier fokussiert betrachtet werden sollen, nicht einer einzelnen Gruppe allein zuzuordnen, sondern sind vielmehr ein Beispiel für die geschichtskulturellen Produkte, bei denen keine trennscharfe Unterteilung möglich ist.

Betrachtet man Geschichtskarten in Schulbüchern als Produkte der Geschichtskultur, ergeben sich folgende Bedingungsfaktoren und Zusammenhänge.



Abb. 1: HESTLER, Carolin: Posterpräsentation auf der Nachwuchstagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik Ludwigsburg 2012

Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach Ts. 2006. S.74-75. S. 74

38 GRÜTTER 1997, S. 602

39 Vgl. GRÜTTER 1997, S. 603

40 Vgl. u.a. RÜSEN, Jörn: Geschichtskultur. In: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; Kuhn, Annette; RÜSEN, Jörn; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 39f

Die Entstehung von Geschichtsschulbüchern und der in ihnen enthaltenen Karten steht in engem Zusammenhang mit mehreren Faktoren und Komponenten, unter denen wiederum untereinander Interdependenzen zu beobachten sind. Lehrpläne und Richtlinien geben die äußeren politischen Rahmenbedingungen für die Erstellung eines Schulbuches vor. In der Weimarer Republik sind weiterhin föderale Strukturen zu beobachten, während die Zeit des Nationalsozialismus von Zentralisierungsbestrebungen gekennzeichnet ist. Auf Basis dieser Richtlinien ließen die Verlage Schulbücher produzieren, die schließlich staatlichen Zulassungsinstanzen zur Begutachtung vorgelegt wurden. Diese überprüften, ob das Schulbuch den Vorgaben der Lehrpläne entsprach und im Unterricht eingesetzt werden durfte.

An der konkreten Erstellung des Manuskripts beteiligt waren der Autor bzw. Autorenteam, der Verleger und im Speziellen bei der Verwendung von Karten eigene Kartographische Institute, die vom Verlag beauftragt wurden, spezielle Karten je nach Wunsch zu zeichnen. Alle drei Gruppen werden beeinflusst durch den wissenschaftlichen Forschungsstand der Zeit, eigene Erfahrungen und Erlebnisse, ihr Wissen über Geschichte, aber auch in der Gesellschaft verbreitete Geschichtsbilder über Geschichte. All dies kann nach Wolfgang HASBERG zusammengefasst werden zum „kollektiven Geschichtsbewusstsein“⁴¹ einer Gesellschaft, das „unterschiedliche[r] Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“⁴² einer bestimmten Gruppe von Menschen beschreibt. Die Autoren der Weimarer Republik sind etlichen Einflüssen, wie beispielsweise den gesellschaftlichen Bewertungen des Versailler Vertrags, ausgesetzt. Dennoch haben alle Personen in den jeweiligen Bereichen ein individuelles Geschichtsbewusstsein, das sich durch unterschiedliche Einflüsse oder Bewertungen von dem des Kollektivs unterscheiden kann. Die Bewertung des verlorenen Ersten Weltkrieges kann so je nach Sozialisation unterschiedlich ausfallen. Soll im Geschichtsunterricht die Friedenserziehung im Mittelpunkt stehen, um einen solchen Krieg in Zukunft unmöglich zu machen? Oder sind die Folgen dieses Krieges so schmerzhaft, dass das Ziel, auch des Geschichtsunterrichts, die Darstellung der Unrechtmäßigkeit der friedensvertraglichen Bestimmungen und deren Revision sein soll?

Mit ihren Vor- und Einstellungen beeinflussen die an der Erstellung Beteiligten die Karte. Darüber hinaus spiegeln sie in gewisser Weise auch das kollektive Geschichtsbewusstsein ihrer Entstehungszeit wider, da die Darstellung geschichtlicher Ereignisse bewusst so gewählt wird, dass sie eine breite Käuferschicht anspricht. Bücher, die nicht dem kollektiven Geschichtsbewusstsein entsprechen, finden in der Regel auch keine Käufer. Da sie also Geschichtsbewusstsein sichtbar machen, sind Schulbücher und die darin enthaltenen Karten Produkte der Geschichtskultur ihrer Zeit. Möchte man diese und die darin enthaltenen Karten einer der Rüsenschen Dimensionen für Geschichtskultur zuordnen, fällt auf, dass die Dimensionen nicht trennscharf zu unterscheiden sind. Geschichtsschulbücher sind sowohl in der politischen als auch in der kognitiven Dimension zu verorten, da sie auf der Basis staatlicher Vorgaben wissenschaftliche Erkenntnisse für Schüler aufbereiten.

Die staatlichen Vorgaben sind es denn auch, die eine Besonderheit der Schulbücher ausmachen: Sie präsentieren neben dem kollektiven Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft und dem individuellen Geschichtsbewusstsein von Autor, Verleger und Kartograph gleichzeitig eine Art ‚intendiertes‘ Ge-

⁴¹ HASBERG, Wolfgang: Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin, in: ZGD I, 2002, S. 59-77, S. 65.

⁴² JEISMANN, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: KOSTHORST, Erich (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, S. 9-33, 12f

schichtsbewusstsein. Durch die staatlichen Einflüsse in Form von Lehrplänen und Zulassungsgremien bringen politische Instanzen ihre Vorstellungen eines ‚idealen‘ Geschichtsbewusstseins in die Schulbuchproduktion ein. Es kann also stellenweise sein, dass eine Kartendarstellung nicht dem kollektiven Geschichtsbewusstsein einer Zeit entspricht, aber von der staatlichen Führung gewollt war.

Betrachtet man den realen Geschichtsunterricht der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus jenseits des normativen Anspruchs, so wird deutlich, dass Aussagen der Lehrkraft und des Schulbuches unkritisch übernommen und auswendig gelernt wurden. Durch diese unreflektierte Übernahme vermeintlich allgemeingültigen Wissens bildeten sich beim Schüler sogenannte Geschichtsbilder. Darunter versteht man „starre, nicht hinterfragte Vorstellungen von vergangenen Ereignissen oder Personen.“⁴³ Diese entstehen, wie schon beschrieben, durch Lehrervortrag und Autorentext im Schulbuch, aber vor allem eben auch durch Bilder und Karten. Letztgenannte sind graphische, häufig vereinfachte Veranschaulichungen des Autorentextes und sind durch ihre verwendete Symbolsprache und Farbgebung häufig einprägsamer als mancher Text.⁴⁴ Insofern waren Karten ein effektives Mittel, um ein bestimmtes Geschichtsbild beim Schüler und damit bei einer oder sogar mehreren Generationen zu erreichen.

Allerdings ist es schwierig, Aussagen über die konkrete Unterrichtsrealität und damit auch die Verwendung von einzelnen Schulbuchkarten zu treffen. Dies, wie auch das individuelle Geschichtsbewusstsein der Schüler und Lehrer, das heißt der Rezipienten, bleibt dem Historiker verborgen. Daher wird diesem Aspekt in der vorliegenden Arbeit nicht weiter nachgegangen.

Ausgehend von vorgestelltem Modell kann im Umkehrschluss angenommen werden, dass die verschiedenen Darstellungen auf Geschichtsschulbuchkarten möglicherweise Schlüsse auf das kollektive und eventuell auch individuelle Geschichtsbewusstsein der Beteiligten in der Entstehungszeit zulassen. Ähneln sich ein Großteil der Karten in ihrer Darstellung, so würde dies dafür sprechen, dass hier das kollektive Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft oder das ‚intendierte‘ Geschichtsbewusstsein zum Ausdruck kommt. Ein Abgleich mit Lehrplänen und Erlassen erlaubt eine weitere Präzisierung der Annahme. Weicht eine Karte allerdings von der Darstellungsweise anderer Karten derselben Zeit ab, so liegt die Vermutung nahe, dass Verleger oder Autor ein abweichendes individuelles Geschichtsbewusstsein in diesem Bereich hatten und dies anders darstellen wollten. Der Vergleich mit Hintergrundinformationen zu Personen und Verlagen ergibt hier Klarheit. Um diese Überlegungen auf eine theoretische Basis zu stellen, wurde ein Raster entwickelt, das sowohl auf historische als auch auf Geschichtskarten anwendbar ist.

Dieses erstellte Raster basiert auf der „deskriptiv-analytischen“ bzw. der „hermeneutischen“ Methode der Schulbuchanalyse. Dieser Ansatz sieht Schulbücher als Quellen an, die eine Deutung enthalten und daher quellenkritisch betrachtet werden müssen.⁴⁵ Auf eine quantitative Analyse wurde absichtlich an dieser Stelle verzichtet, da die Frage der Häufigkeit von Karten keine Aussage über die ihr innewohnende Deutung erlaubt hätte und die Ergebnisse aufgrund unterschiedlich vieler Auflagen, in

43 ARAND, Tobias: Einführung in die Methodik und theoretischen Grundlagen dieses Materialhefts. In: Geschichte und Geschehen. Themenheft Epochenjahr 1917. Stuttgart, Leipzig 2007, S. 8

44 Vgl. BÖTTCHER, Christina: Die Karte. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 1999, S.170-196, S. 173

45 Vgl. KLESSMANN, C.: Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse, In: IJGU 17(1976), S. 59-64; MARIENFELD, W.: Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision, Zur Methodenproblematik. In: IJGU 17(1976), S.48-54

denen die Karten teilweise nur geringfügig geändert oder identisch beibehalten wurden, aussagekräftige Ergebnisse verhindert hätten. Indem neben den Karten auch darstellende Texte, welche die Karte umgaben, mit in die Deutung einbezogen wurden, wurden hier Elemente der qualitativen Inhaltsanalyse übernommen.

Aufbau der Arbeit

Das Kartenverständnis, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, konnte hier nur angedeutet werden. Im ersten Kapitel wird dieses weiter ausgeführt werden. Dabei wird nach und nach deutlich, welche Aspekte bei der Kartenerstellung eine Rolle spielten und daher im Analyseschema berücksichtigt werden müssen.

Die daraus resultierende Struktur zur Interpretation von historischen Geschichtskarten soll in den darauf folgenden Kapiteln anhand von Geschichtsbüchern an Mittelschulen erprobt werden. Um der speziellen Quellenart Rechnung zu tragen, ist es unerlässlich, sich zuerst mit den Besonderheiten der Mittelschule zwischen 1919 und 1945 zu beschäftigen. Sind die schulischen äußeren Begebenheiten geklärt, so müssen des Weiteren staatliche Zwänge bezüglich der Schulbuchproduktion in den Blick genommen werden. Nur wenn die staatlichen äußeren Vorgaben transparent sind, kann festgestellt werden, an welchen Stellen Verlage und Autoren sich eventuelle Freiheiten nahmen. Während dieser allgemeinen Betrachtung werden Fragestellungen und Hypothesen aufgestellt, die mithilfe der Karten im zweiten Teil der Arbeit überprüft werden sollen.

In den Kapiteln vier bis sechs wird dann einerseits das erarbeitete Analyseschema exemplarisch auf die Themenbereiche ‚Völkerwanderung‘, ‚Karl I. und das Frankenreich‘ sowie ‚Absolutismus bis zum 18. Jahrhundert‘ angewandt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Karten herauszuarbeiten und zu erklären. Andererseits werden zuerst in synchronen und diachronen Vergleichen die im Grundlagenteil beschriebenen Fragestellungen und Hypothesen aufgegriffen und mithilfe der Karten bewertet. Der diachrone Vergleich der Karten erlaubt Aussagen darüber zu treffen, ob die veränderte Regierungsform und damit einhergehende Änderungen in Erlassen und politischen Vorgaben messbare Auswirkungen auf die Karten und damit das transportierte Geschichtsbewusstsein hatten.

Kapitel 1

Einführung in das zugrundeliegende Kartenverständnis

„Not only is it easy to lie with maps, it's essential.“⁴⁶

Es soll nicht nur einfach sein, mit Karten zu lügen, sondern sogar notwendig, behauptet Mark MONMONIER 1991. Bei genauerer Betrachtung enthält dieser Satz drei grundsätzliche Aussagen, die für die konstruktivistische Betrachtungsweise von Karten essentiell sind. Der erste Teil des englischen Satzes birgt zwei Interpretationsmöglichkeiten. „Not only is it easy to lie with maps [...]“ heißt, dass man Karten sehr einfach mit einer bestimmten Intention manipulieren kann. Genauso könnte die Bedeutung aber auch sein, dass eine Intention gar nicht vorliegt, sondern dass beim Erstellen von Karten „Verfälschungen“ passieren können, wenn der Autor nicht genau aufpasst. Während dies noch nachvollziehbar ist, verblüfft der zweite Satzteil „[...] it's essential.“ Lügen seien also für den Kartenautor sogar unverzichtbar. Was meint MONMONIER mit dieser provokant formulierten Bemerkung? Zuerst einmal möchten Karten Präsentationen der Wirklichkeit sein. Sie sind Versuche, eine dreidimensionale Realität in einer zweidimensionalen, stark verkleinerten Form abzubilden. Die Konstruktion kann dabei nicht mit der Realität, die sie abbilden möchte, identisch sein, da sie, wie jedes andere „medium of communication“⁴⁷ auch, nur die eine Perspektive ihres Autors widerspiegelt und daher kein vollkommenes Abbild sein kann.

Überdies resultiert aus der notwendigen Verkleinerung, dass nicht alle Gegenstände, Bauwerke, Lebewesen der Realität in der Karte repräsentiert werden können. Des Weiteren sind auf Karten Dinge sichtbar, die kein Äquivalent in der Realität haben, wie beispielsweise Grenzen. Aus diesem Grund sind das „Lügen“ bzw. Auswahlverfahren und Generalisierungstechniken essentiell für die Erstellung von Karten.⁴⁸ Werden diese nicht transparent gemacht, bzw. werden sie unangemessen oder auch unwissenschaftlich angewendet, so kann man MONMONIER sicherlich folgen, wenn er von „Lügen“ spricht.

Folgt man diesen Überlegungen der konstruktivistischen Sichtweise auf Karten⁴⁹, so kommt dies einem Paradigmenwechsel gleich. Karten sind nicht objektiv. Ganz im Gegenteil: Sie sind subjektiv, per-

⁴⁶ MONMONIER, Mark. How to lie with maps. Chicago, London 1991. S. 1

⁴⁷ MONMONIER 1991, S. 3

⁴⁸ Vgl. MONMONIER 1991, S. 25f

⁴⁹ Sieh auch: MACEachREN, Alan M.: How Maps Work. Representation, Visualization, and Design New York 1995; BLACK, Jeremy: Maps and Politics. London 1997; HARLEY, John B.: Deconstructing the Map. In: The new nature of maps: essays in the history of cartography. Baltimore 2001. S. 149-168; CRAMPTON, Jeremy W.: Maps as social constructions: power, communication and visualization. In: Progress in Human Geography 25, 2 (2001), S. 235-252; CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John: An Introduction to Critical Cartography. In: ACME: An International E-Journal for Critical Geographies 4(1), S. 11-33 vor allem aber: Jacques DERRIDA (z.B. ENGELMANN, Peter: Dekonstruktion: Jacques DERRIDAS semiotische Wende der Philosophie. Wien 2013) und Michel FOUCAULT (z.B. FOUCAULT, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main 1981)

spektivisch und deshalb offen für weitreichende Interpretations- und Deutungsmöglichkeiten. Schon 1922 schrieb der führende Vertreter der Geopolitik Karl HAUSHOFER⁵⁰:

„Wer jemals Karten gezeichnet hat, weiß, daß diese Arbeit nur zur kleineren Hälfte wissenschaftliche, zur größeren echte Künstlerarbeit ist [...] Jedem Kunsthandwerk haftet Subjektives, haftet vor allem die Spur des Entwicklungsganges des Künstlers an.“⁵¹

HAUSHOFER sah Karten also als etwas Geschaffenes, Kreiertes, Künstlerisches an und auch wenn das Ausmaß der künstlerischen Freiheit je nach Autor bzw. Zweck der Intention variiert, ist der Kern seiner Aussage dadurch eine Überlegung wert: eine Karte ist demnach kein brief- oder urkundenähnliches Gebilde, entsprechend dem Ursprung des Begriffs ‚charta‘ (lat. Brief, Urkunde)⁵², sondern eher ein „verkleinertes, vereinfachtes und verebnetes Abbild der Erdoberfläche“⁵³ – wobei der Begriff Abbild eher durch Konstrukt ersetzt werden müsste.

Für die kritische Kartenbetrachtung bedeutet dies für John B. HARLEY folgendes:

„Our task is to search for the social forces that have structured cartography and to locate the presence of power – and its effects – in all map knowledge.“⁵⁴

Ist eine Karte also ein Konstrukt, so ist folglich für die Betrachtung einer Karte die Dekonstruktion unerlässlich – also nach HARLEY die Suche nach den gesellschaftlichen Faktoren, welche die Karte beeinflusst haben.

Diese Überlegungen gelten nicht nur für Karten im Sinne der Geographie, sondern äquivalent auch für Geschichts- und historische Karten. Da diese Sichtweise in der Geschichtswissenschaft und –didaktik noch wenig Aufmerksamkeit erfuhr und ein geeignetes Interpretationsschema für Karten noch fehlt, soll im Folgenden durch Rückgriffe auf geographische Erkenntnisse ein System entwickelt werden, mit dem der Konstruktcharakter von Karten im geschichtlichen Fachbereich decodiert werden kann.

Was dies für den Umgang mit Karten bedeutet, wird bei genauerer Betrachtung der unten stehenden-fünf Karten zu ein und demselben Sachverhalt deutlich:

50 Karl HAUSHOFER: geboren 1869 in München in eine „national-liberale“ Familie; Karriere als Offizier, ab 1904 „Lehrer für Neuere Kriegsgeschichte an der Kriegsakademie“; 1907-1909 Japan-Aufenthalt, finanziert und unterstützt vom Königlich Bayerischen Kriegsministerium – erste viel kritisierte Veröffentlichungen; spezialisiert sich während dem Ersten Weltkrieg auf „Wehrgeographie“, habilitiert danach in München und wird 1919 Privatdozent für Geographie, obwohl er nie ein vollwertiges Studium beendet hat; wird 1921 erster Vorsitzender der DVP München, pflegt Verbindungen zum Alldeutschen Verband, ist ab 1923 Mitglied und ab 1924 Vorsitzender des Landesverbands des Vereins für das Deutschtum im Ausland; enge Beziehungen zu Heß und über ihn auch zu HITLER: unterstützt HITLERS Pläne im Bereich der Führerschaft und der Geopolitik, allerdings kein Verständnis für Vermischung von Geo- und Ethnopolitik. Privates: Verheiratet mit Martha (jüdische Herkunft); Sohn Albrecht ebenfalls im Bereich Geopolitik tätig, war in Attentatsversuch vom 20. Juli verstrickt (von SS ermordet). Es folgten Inhaftierungen, HAUSHOFERS senior, und dem zweiten Sohn Heinz; von den Amerikanern entlastet, allerdings begingen seine Frau und er im März 1946 Selbstmord (vgl.: WOLTER, Heike: Volk ohne Raum. 2003)

51 HAUSHOFER, Karl: „Die suggestive Karte“? In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst. 81. Jg., Nr. 1, Berlin 1922. S. 17-19, S. 17

52 Vgl. KOHLSTOCK, Peter: Kartographie. Eine Einführung. Paderborn 20102, S. 15

53 Ebd. S. 15

54 HARLEY, John B.: Deconstructing the Map. In: The new nature of maps: essays in the history of cartography. Baltimore 2001. S. 149-168. S. 152

Darstellung Karte Ukraine Handelsblatt

Abb. 2: Darstellung im Handelsblatt vom 17.03.2014

Darstellung Karte Ukraine Tagesschau

Abb. 3: Darstellung in Tagesschau vom 07.04.2014

Darstellung Karte Krim Wikipedia

Abb. 4: Darstellung Wikipedia

Darstellung Karte Krim yandex.ru

Abb. 5: Darstellung von yandex.ru vom 28.03.2014

Darstellung der russischen FIFA-Weltmeisterschaftspräsentation vom 30.10.2014

Abb. 6: Darstellung der russischen FIFA-Weltmeisterschaftspräsentation vom 30.10.2014

Die Ereignisse in der Ukraine im Frühjahr und im weiteren Verlauf des Jahres 2014 stellten Kartenauctoren vor große Probleme: Wie sollte die Krim dargestellt werden? Ein Gebiet, das von Russland offiziell als russisches Territorium, gleichzeitig aber von der Ukraine und westlichen Ländern als durch russische Truppen illegitim besetzte Region angesehen wurde. Das Handelsblatt geht diesem Dilemma aus dem Weg, indem es die „Einstellung der Bevölkerung“ innerhalb der Grenzen der Ukraine darstellt. Die Tagesschaukarte zeigt hingegen zwei Darstellungsvarianten. Einerseits färbt sie auf der linken Seite die gesamte Ukraine in einem einheitlichen Grünton. Andererseits wird die Halbinsel Krim auf der Vergrößerung rechts schraffiert und dadurch in einem Sonderstatus präsentiert. Eine ähnliche Deutung nimmt wikipedia vor, indem die „Autonome Republik Krim“ farblich der Ukraine (grün) näher steht als Russland (rot). Die eindeutige Perspektivität der Karten wird darüber hinaus im Kontrast mit Abb.5 deutlich. Dabei handelt es sich um eine kartographische Darstellung der russischen Internet-Plattform „yandex.ru“, dem russischen Pendant zu wikipedia. Die Halbinsel Krim ist hier eindeutig als Teil Russlands rot markiert. Wie sehr unterschiedliche politische Haltungen in diesen Karten zum

Ausdruck kommen, verdeutlicht auch der Aufschrei, den die russische Präsentation der Fußball- Weltmeisterschaft 2018 hervorrief. Die Darstellung der Krim als Teil des Gastgeberlandes (Abb.6) auf einer Karte in der offiziellen Präsentation wurde zwei Tage nach der Vorstellung als unbeabsichtigte Videopan-panne dargestellt. Dennoch ist dieses Beispiel auch eine aktuelle Verdeutlichung von Jeremy BLACKs Zitat von 1997:

„Frontiers assert and separate identities. They reflect and create borders, and borders produce their own geography. The existence of frontiers encourages mapping, and they are in large part known through maps. The map as expression of state power and the map as the creator and sustainer of images of national identity and shape, coincide and interact at frontiers. So too does the map as tool of war.“⁵⁵

Besonders im Hinblick auf Grenzen, so BLACK, seien Karten auch durch ihren Konstruktcharakter für Regierungen und Politik von großer Bedeutung. Die unsichtbare Grenze „frontier“ im Kopf von Menschen trennt ihre Identität voneinander. Dadurch entstehen festgelegte Grenzen, „borders“, die das Festhalten in Karten fördern, um den Geltungsbereich der staatlichen Gewalt zu verdeutlichen. Gleichzeitig bewahren diese Karten aber allein durch ihre Existenz diese Grenzen und beeinflussen so wiederum die nationale Identität der Menschen. Auf diese Weise können Karten auch als ein Werkzeug für Kriege verwendet werden: Grenzen können auf Karten auch dann weiter tradiert werden, wenn sie in ihrem Verlauf nicht mehr der Realität entsprechen. Allein durch die Erinnerung daran können sie wiederum zum Ziel späterer Auseinandersetzungen werden.

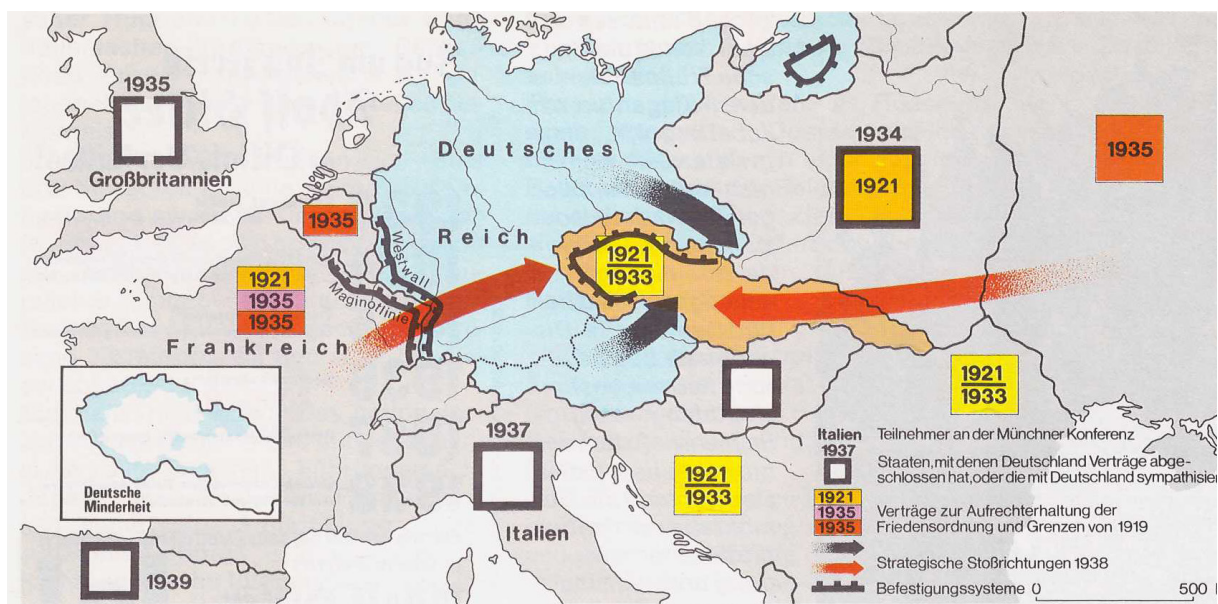


Abb. 7: ALTER, Peter; BERGMANN, Klaus; HUFNAGEL, Gerhard; MAYER, Ulrich; ROHLFES, JOACHIM; SCHWALM, Eberhardt: Erinnern und urteilen. Unterrichtseinheiten Geschichte Band IV. Stuttgart Klett 1981. S.92

So verschwinden die im Versailler Vertrag abgetretenen Gebiete auch nicht von Karten des Deutschen Reiches nach 1919; im Gegenteil: Sie wurden mithilfe von graphischen Mitteln wie Farben oder Schraffierungen hervorgehoben und somit ihre Verbundenheit mit und die Bedeutung für das Reich ausgedrückt. Dadurch dienten die Karten, ob nun willentlich oder unwillentlich, der Legitimation des

Zweiten Weltkrieges. So werden Geschichtsbilder produziert, „die sich als ethnozentrische Selbst- und Fremdbilder festsetzen“⁵⁶. Die produzierten Geschichtsbilder wirkten teilweise auch noch nach dem Zweiten Weltkrieg fort, beispielsweise in der Vorstellung der polnischen Westgebiete oder einer vermeintlichen Bedrohungslage im Vorfeld der ersten Kriegshandlungen (vgl. Abb.7).

⁵⁶ MITTAG, Detlef: Schulgeschichtsatlantien – eine Quelle ethnozentrischer Selbstbilder? In: Internationale Schulbuchforschung. Heft 3. 21. Jg. 1999. S. 217-234. S. 218

1.1 Kartographische Auswahlmethoden

Wie eingangs gezeigt, ist die Verkleinerung im Vergleich zur Wirklichkeit ein Grund, warum Karten nie Abbild sein können. Dies macht das „Herausarbeiten des Wesentlichen“⁵⁷, wie sich Friedrich TÖPFER ausdrückt, erforderlich.

Was ein Autor allerdings als „wesentlich“ ansieht, ist beeinflusst von seinem Umfeld, der Zeit, in der er lebt, seinen Vorerfahrungen, aber auch seiner Intention oder seinem Auftrag.⁵⁸

Nichtsdestotrotz sind Generalisierungen bei Karten zwingend notwendig. Sie sollten allerdings wissenschaftlichen Standards entsprechen. MONMONIER unterscheidet hierbei sieben zulässige „geometric operations“⁵⁹: „simplification“⁶⁰ oder „Vereinfachung“⁶¹, „displacement“⁶² oder „Verdrängung“⁶³, „smoothing“⁶⁴ oder „Glättung“⁶⁵, „enhancement“⁶⁶ oder Vergrößerung, „graphic association“⁶⁷ oder Zusammenschluss, „abbreviation“⁶⁸ oder „Abkürzungen“⁶⁹ und „aggregation“⁷⁰ oder Verdichtung bzw. Zusammenfassen. Günter HAKE et al. ergänzen an dieser Stelle das Auswählen oder „Selektieren“, das „Klassifizieren“ und das „Bewerten“⁷¹.

Unter „**simplification**“ werden Prozesse verstanden, die zum einen dazu dienen, die Details zu minimieren, zum anderen aber auch, um beispielsweise einen „krummen Linienverlauf zu reduzieren“⁷², um die Lesbarkeit zu erhöhen. Damit ähnelt dieser Prozess der „**Glättung**“, der ebenfalls auf die bessere Lesbarkeit der Darstellung abzielt.

Durch die Vergrößerung des Maßstabs kann es vorkommen, dass zwei Merkmale auf einer Karte übereinander liegen würden und so nicht sichtbar wären. Die Symbole dieser Merkmale werden verschoben bzw. nebeneinander gesetzt. MONMONIER spricht in diesem Fall von „**Displacement**“.⁷³

Häufig gibt es Merkmale, die in Wirklichkeit relativ klein sind und nach der Verkleinerung auf die Karte nicht mehr zu erkennen wären. „**Enhancement**“ meint in diesem Falle ihre Sichtbarmachung durch Vergrößerung.

57 TÖPFER, Friedrich: Kartographische Generalisierung. Geographisch-Kartographische Anstalt Gotha/ Leipzig. 1974. S. 169

58 Sieh auch MONMONIER, Mark: Eins zu einer Million. Die Tricks und Lügen der Kartographen. Aus dem Amerikanischen von Doris GERSTNER. Basel, Boston, Berlin 1996. S. 68

59 MONMONIER 1991, S. 26

60 MONMONIER 1991, S. 26

61 MONMONIER 1996, S. 48

62 MONMONIER 1991, S. 26

63 MONMONIER 1996, S. 48

64 MONMONIER 1991, S. 26

65 MONMONIER 1996, S. 48

66 MONMONIER 1991, S. 26

67 MONMONIER 1991, S. 26

68 MONMONIER 1991, S. 26

69 MONMONIER 1996, S. 48

70 MONMONIER 1991, S. 26

71 HAKE, Günter, GRÜNREICH, Dietmar, MENG, Liqiu: Kartographie. Visualisierung raum-zeitlicher Informationen. Berlin, New York 2002. S. 168

72 MONMONIER 1996, S. 48

73 Vgl. MONMONIER 1996, S. 48

Werden viele einzelne Merkmale zu einer Fläche oder einem Punkt zusammengefasst, wie beispielsweise viele Häuser zu einer Siedlung in Form eines Punktes, so wird dies als **Zusammenschluss** oder „graphic association“ bezeichnet.⁷⁴ Dieses „Zusammenfassen von einzelnen Unterbegriffen zu einem höheren Überbegriff“⁷⁵ nennt Nikolaus SCHOBESBERGER auch „semantische Generalisierung“⁷⁶.

Um eine einheitliche Fläche zu kreieren, kann auf die Methode der **Verdichtung** zurückgegriffen werden. In den untersuchten Karten ist dies bei der Darstellung von Sprachverbreitungen der Fall.

Abkürzungen bei Schriftsignaturen schließlich sind eine Möglichkeit die Leserlichkeit zu erhöhen, indem Platz eingespart wird.⁷⁷

Legitim sind diese Auswahl-, Zusammenfassungs- und Segmentierungsprozesse dann, wenn sie mithilfe wissenschaftlicher Daten begründbar sind. Anhand der untersuchten Geschichtskarten werden jedoch direkt auch Fehlerquellen sichtbar. MONMONIER unterscheidet neben den notwendigen Auswahlmethoden fünf Kategorien von Fehlern. Unter die Kategorie „bewusste Fälschungen“⁷⁸ fallen unter anderem die von SCHOBESBERGER als „extreme Vereinfachungen“⁷⁹ beschriebenen Phänomene. Eine Frage bei der Erstellung von Karten könnte beispielsweise sein, ob eine bestimmte Bevölkerungsgruppe in einer Region wohnt. Angenommen, lediglich fünf Prozent der dort lebenden Bevölkerung gehören dieser Gruppe an. Dann kann auf einer Karte, beispielsweise durch Schraffur, diese Konzentration angegeben werden. Zum Zwecke der Vereinfachung kann diese Bevölkerungsgruppe jedoch auch verschwiegen werden. Besonders in der Propagandakartographie sind die Methoden der Zusammenfassung und Verdichtung sehr beliebt, da dadurch homogene, gut darstellbare, vermeintlich aussagekräftige Flächen präsentiert werden können. Oben angesprochene Minderheiten werden dadurch allerdings meist willentlich nicht repräsentiert.⁸⁰

Sowohl bewusst als auch unterbewusst kann die Fälschung durch den sogenannten „Schabloneneffekt“⁸¹ sein. Eine Schablone wird über Merkmale gelegt, die sich ähnlich, aber nicht identisch sind. Zum Zwecke der Leserlichkeit benötigt es standardisierte Symbole, wie beispielsweise zwei gekreuzte Schwerter als Symbol einer Schlacht. Dabei ist aber nicht jede Schlacht wie die andere. Das Symbol an sich sagt damit nichts über das tatsächliche Phänomen aus.

„Generalisierte Karten spiegeln fast immer ein Werturteil über die relative Bedeutung kartographisch darstellbarer Merkmale und Details wider.“⁸² Denn durch oben beschriebene Prozesse werden Dinge ausgewählt, die eine Repräsentation in der Karte finden sollen. Demgegenüber stellen Jörg MOSE und Anke STRÜVER die „cartographical silences“⁸³, also jene Aspekte oder Konventionen, die nicht abgebildet bzw. ausgewählt werden.

74 Vgl. MONMONIER 1996, S. 49

75 SCHOBESBERGER 2010, S. 47

76 Ebd. S. 47

77 Vgl. MONMONIER 1996, S. 48

78 MONMONIER 1996, S. 78

79 SCHOBESBERGER 2010, S. 43

80 Vgl. ebd. 2010, S. 43

81 MONMONIER 1996, S. 63

82 MONMONIER 1996, S. 63

83 MOSE, Jörg; STRÜVER, Anke: Diskursivität von Karten – Karten im Diskurs. In: GLASZE, Georg; MATTISEK, Annika (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld 2009. S. 315-325. S.317

Zu den Problemen, die sich aus notwenigen kartographischen Auswahlmethodiken ergeben, kommt die ‚Verfälschung‘ der Karten durch den Kartenautor selbst. Er bezieht zwar Quellen mit in die Erstellung ein, aber auch seine „Intuition und Induktion“⁸⁴ leiten ihn und beeinflussen die „Auswahl der Merkmale, ihre graphische Gewichtung und den Abstraktionsgrad der Karte“.⁸⁵ Jeder Autor ist durch sein Umfeld geprägt. Und so erklärt sich auch, dass Karten ideologisch aufgeladen sind. HARLEY beschreibt, dass während des Kalten Krieges westliche Wissenschaftler sowjetische Karten als ideologisch aufgeladen und damit als minderwertig betrachteten. Ihre eigenen westlichen Karten dagegen galten ihnen als ideologiefrei und damit ‚wahr‘. Im Nachhinein betrachtet ist jedoch offensichtlich, dass beide Perspektiven ideologisch beeinflusst waren, da die Werte der Gesellschaft, innerhalb derer eine Karte entsteht, nicht zuletzt durch den Kartenproduzenten Einfluss auf sie nehmen.⁸⁶

Des Weiteren unterscheidet MONMONIER Fehler, die aus einer „Nachlässigkeit“⁸⁷ des Kartenautors resultieren, Fehler, die aus Druckfehlern entstanden sind, wie beispielsweise „falsche Grautöne“⁸⁸ und zuletzt Fehler, die mit dem Faktor Zeit begründbar sind: „Der Informationsgehalt einer Karte ist wie Milch verderblich, [...]“⁸⁹. In dem Moment, wo die Karte verkauft wird, kann sie schon wieder veraltet sein, da zwischen erstem Entwurf und dem letztendlichen Kauf rund ein Jahr oder mehr liegen kann. Da Forschungsergebnisse mitunter eine kurze Halbwertszeit haben oder sich die jeweilige politische Ideologie ändert, sind auch Geschichtskarten für diese Art von Fehlern anfällig. Karten können also nur eine beschränkte Aussage über den Stand der Wissenschaft zur Zeit ihrer Veröffentlichung bieten. Bei Schulbuchkarten kommt erschwerend hinzu, dass Schulbücher eine sehr lange Benutzungsdauer haben. Die Bücher und damit auch die Karten darin werden teilweise jahrzehntelang verwendet, ohne dass klar wird, ob sie noch dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen.

84 MONMONIER 1996, S. 68

85 Ebd. S. 68

86 Vgl. HARLEY 2001, S. 156

87 MONMONIER 1996, S. 69

88 Ebd. S. 79

89 Ebd. S. 82

1.2 Kartenelemente

Jede Karte bekommt durch ihren Titel eine ganz bestimmte Richtung. BÖTTCHER umschreibt es als „die verbale Formulierung des dargestellten Themas“⁹⁰. Dabei sollten sowohl der Kartengegenstand, der gezeigte Raum sowie die dargestellte Zeit enthalten sein. Allerdings ist dies bei den untersuchten Schulbuchkarten eher selten der Fall. Das Hauptinteresse ist hier, vor der eigentlichen Betrachtung durch den Rezipienten die Karte in einer bestimmten Art und Weise „vorzudeuten“.

Der Charakter einer Karte ist geprägt von den geographischen Strukturen, aber auch von seiner Bild- und Texthaftigkeit zugleich. Aus diesem Grund wird im Folgenden auf die Hauptelemente, die diesem Charakter zugrunde liegen, eingegangen. Ins Auge fallen oft zuerst Symbole bzw. **Signaturen**. Diese können unterschieden werden in ikonische, indexalische und symbolische Signaturen.⁹¹ Dabei versteht man unter ikonischen Signaturen bildhafte Zeichen, die eine teilweise Ähnlichkeit mit dem dargestellten Objekt haben. Indexalische Zeichen haben eher den „Charakter von Hinweisen“⁹², während symbolische Zeichen ein besonders typisches Merkmal als Zeichen für das Objekt aussuchen, wie beispielsweise ein Kreuz für eine Kirche. Einfache Figuren werden als geometrische oder abstrakte Signaturen bezeichnet. Und zuletzt können auch „Buchstaben, Ziffern, Zahlen, Unterstreichungen“⁹³ beispielsweise als Abkürzungen zu Signaturen gezählt werden.

Zu den geometrischen Signaturen im weiteren Sinne können auch **Punkte** und Linien zählen. Linien nehmen eine besondere Stellung ein, da sie oft in Form von Grenzen, Bewegungen oder Frontverläufen und Einflussphären vermeintlich fast zementierte Verläufe darstellen, die allerdings in der Realität nicht sichtbar sind und daher in der Propagandakartographie teilweise verfälscht dargestellt werden.⁹⁴ Ein Beispiel bilden die Rassenkarten im Nationalsozialismus, in denen die vermeintlichen Lebensräume von ‚Rassen‘ voneinander abgetrennt wurden, als wären sie geographische Realität. Und auch Punkte implizieren eine trennscharfe Grenze, die Siedlungen meist nicht besitzen. Außerdem sehen die Punkte auf der Karte gleich aus, jedoch sind Siedlungen in Erscheinungsbild und Zusammensetzung selten identisch.⁹⁵

Neben Punkten existieren auf Karten auch unterschiedliche Variationen von **Linien**, denen in Propagandakarten besondere Bedeutung zukommt: „[...] Linien, die weitgehend fiktive, im Raum nicht existierende Frontstellungen, Kräfteverhältnisse und Einflussphären darstellen sollen“⁹⁶. Dabei wurden gerade im Nationalsozialismus Linien, die den vermeintlichen Lebensraum von „Rassen“ voneinander abtrennten, eingezeichnet als wären sie geographische Realität.

Linien umfassen auch **Flächen**, die dadurch gekennzeichnet sind, dass „eine konstante inhaltliche Information [...] an jedem Punkt innerhalb der Fläche gleich ist.“⁹⁷ Um die Flächen noch deutlicher von-

90 BÖTTCHER, Christina: Die Karte. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach 1999, S. 170-199. S. 198

91 Vgl. ebd. S. 199

92 HAKE, Günter; GRÜNREICH, Dietmar; MENG, Liqiu: Kartographie. Visualisierung raum-zeitlicher Informationen. Berlin, New York 20028. S. 12

93 Vgl. SCHOBESBERGER 2010, S. 86

94 Vgl. SCHOBESBERGER 2010, S. 79

95 Vgl. BÖTTCHER 2010, S. 199f

96 Vgl. SCHOBESBERGER 2010, S. 81

97 SCHOBESBERGER 2010, S. 81

einander abzugrenzen, werden häufig Farben und Schraffierungen verwendet, die unterbewusst auf den Betrachter wirken können.

Beispielsweise lösen **Farben** wie Blau oder Rot bestimmte Emotionen aus. Diese sind teilweise kulturell, teilweise durch andere Erfahrungen bedingt. Es gibt Forschungen, die besagen, dass die unterschiedliche Wirkung von Farben von Geschlecht und Alter abhängt.⁹⁸ Unten stehende Tabelle beschreibt mögliche Assoziationen der Hauptfarben, wie SCHOBESBERGER sie zusammengestellt hat:

Farbe	Gefühlsmäßige Assoziationen	Ideologische Assoziationen
Rot	Warm, trocken, Feuer, Leben, Stärke, Aggressivität, Bedrohung	Kommunismus, Revolution, Großbritannien,
Blau	Kalt, feucht, erhaben, beruhigend, pflichttreu, selbstgerecht, friedfertig	Westliche Demokratie, EU, NATO, Frankreich
Grün	Passiv, ruhig, Neid, Mitleid, Sicherheit	Islam, Irland
Gelb	Leicht, feige, schwach	Judentum, Israel, China, Habsburgermonarchie
Violett	Erhaben, tapfer	Christentum
Weiß	Neutral, unschuldig, sauber	Monarchie
Schwarz	Tod, Trauer, Schwere, Bedrohung, konservativ	Katholische Kirche

99

SCHOBESBERGER stellt folglich fest, dass sich die Farbgebungen einzelner Länder über die Jahre bzw. politische Konstellationen hinweg verändert haben, wie SCHOBESBERGER feststellt:

„[...] es ist somit kein Zufall, dass politische Karten des Nationalsozialismus (aber auch schon in den Jahrzehnten davor) das deutsche Reich oftmals in rot darstellen, um eigene Stärke gegenüber anderen Staaten zu demonstrieren. In Karten, die eine äußere Bedrohung des deutschen Reiches demonstrieren sollen, wird Deutschland jedoch in blau wiedergegeben, als Farbe der Unterlegenheit, Schwäche sowie Friedfertigkeit während die vermeintlichen Aggressoren rot eingefärbt sind [...]. In diesem Zusammenhang wird rot (noch) nicht als Farbe des Kommunismus verwendet, die Sowjetunion wird meist in einem hellen Grün, einer tendenziell schwachen Farbe, dargestellt, außer wenn sie selbst als Aggressor dargestellt werden soll. In alliierten Kartenwerken werden die gegen die Nationalsozialisten verbündeten Staaten jedoch meist ebenfalls in Rot dargestellt, um eigene Stärke zu demonstrieren, während Deutschland mit seinen Verbündeten in Schwarz die Farbe des Todes, der Angst und der Tristesse eingezeichnet wird.“¹⁰⁰

SCHOBESBERGER bezieht sich mit seiner Tabelle auf VOLLER¹⁰¹ und MONMONIER¹⁰². Es scheint allerdings, besonders auch bei dieser Literaturlage, schwierig, Aussagen über „gefühlsmäßige Assoziationen“ zu machen, da Reaktionen auf Farben sicherlich auch von persönlichen Erfahrungen oder Kulturkreisen abhängen.

98 Vgl. MONMONIER 1996, S. 236

99 Entnommen aus: SCHOBESBERGER 2010, S. 104

100 SCHOBESBERGER 2010, S. 107

101 Vgl. VOLLER, W.: Kartographie als Mittel politischer Indoktrination. Wien, Geographische Diplomarbeit. S. 104

102 Vgl. MONMONIER 2008, S. 237

Ein Beispiel für eine abweichende Farbinterpretation ist H. SCHIEDES Bemerkung 1962, dass für Themen mit geringem Aussagewert in Karten auch ein geringer Farbwert und daraus folgend für eine große Aussage auch eine „große Farbwirkung“¹⁰³ gewählt werden würde. Die untersuchten Karten weisen das Phänomen auf, dass Gegenden, auf die in einer Karte kein bestimmtes Augenmerk gelegt werden soll, in weiß oder grau gehalten sind (z.B. Abb.8 und 9).

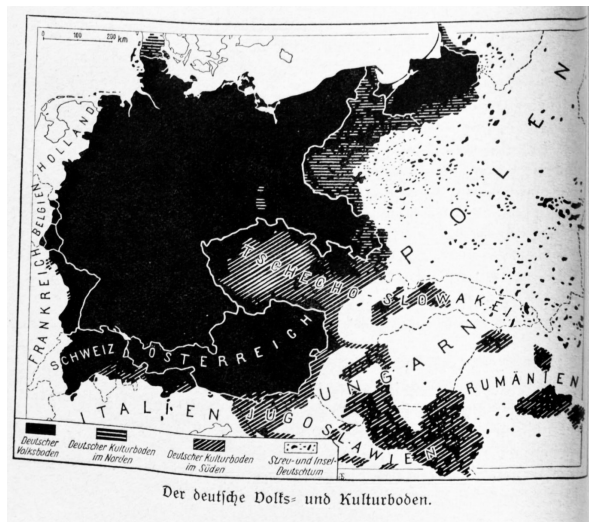


Abb. 8: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen V. Ferdinand Hirt Breslau 1927. S. 52



Abb. 9: BRUCH, Hermann: Deutsche Geschichte für Mittelschulen III. R. Oldenbourg München und Berlin 1942. S. 5

Neben der Farbgebung ist auch die **Beschriftung** aussagekräftig. Hierbei wird nicht nur ein Augenmerk auf die Wortwahl, sondern auch auf die Schrift gelegt. Neben Farbe und Größe ist vor allem auch die Schriftart, die Typographie, interessant. Dabei wird unterschieden zwischen der Antiquaschrift mit Serifen, den Groteskschriften ohne Serifen, den Fraktur- oder gebrochenen Schriften sowie den Normschriften. Bis ins 20. Jahrhundert galt die gebrochene Frakturschrift als kennzeichnend für das deutschsprachige Gebiet. Erst ab 1941 setzte sich langsam, staatlich gefördert, die Antiqua in Deutschland durch und damit wurde die Frakturschrift zu „Judenlettern“ stigmatisiert.¹⁰⁴ Eine ähnliche Funktion hat eine „ans hebräische Alphabet erinnernde Lateinschrift, die antisemitische Vorurteile bedienen soll.“¹⁰⁵ Besonders bei Gebieten, deren Nationenzugehörigkeit unklar ist, stellt sich auch die Frage nach der Sprache, in der die verschiedenen Ortsnamen verzeichnet werden sollen. Man unterscheidet hier „Endonyme“, die „den Namen eines Ortes in der Sprache der am Ort ansässigen Bevölkerung“ beschreibt und „Exonyme“, als die „Fremdbezeichnung“ eines Ortes, durch den aber ein politischer Anspruch erhoben werden kann.¹⁰⁶

Auch **topographische** Elemente können in Geschichtskarten enthalten sein. Besonders bei der Frage nach Grenz- oder Kriegsverläufen können sie für den Betrachter von Interesse sein.¹⁰⁷

Eine Besonderheit von Geschichtskarten ist die Darstellung von Zeit in Form von Kartenfolgen oder

103 SCHIEDE, H.: Die Farbe in der Kartenkunst. In: Bosse, Heinz (Hrsg.): Kartengestaltung und Kartenentwurf. Mannheim 1962. S. 23-38. S. 31

104 Vgl. SCHOBESBERGER 2010, S. 110f

105 SCHOBESBERGER 2010, S. 112

106 Vgl. SCHOBESBERGER 2010, S. 113

107 Vgl. BÖTTCHER 2010, S. 201

Entwicklungskarten. Dynamische Karten, die innerhalb einer Karte Veränderungen aufzeigen, verwenden dafür entweder eingetragene Jahreszahlen, Linien, Pfeile, Farbabstufungen oder sich ausweitende Kreise bzw. andere Formen.¹⁰⁸

In Schulbüchern oft vernachlässigt, gehört der **Maßstab** als elementarer Teil zu einer Karte. Je kleiner der Maßstab gewählt wurde, desto „generalisierter sind die Signaturen“¹⁰⁹, aber auch desto größer ist der Überblick und damit der Einblick in „landschaftliche Einheiten“¹¹⁰. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass ein größerer Maßstab die Darstellung detaillierterer Signaturen ermöglicht, aber auch nur noch kleinere landschaftliche Zusammenhänge und mögliche Einheiten zu erkennen sind.¹¹¹ Fehlt der Maßstab, führt das besonders bei der Einschätzung von Abständen und Strecken zu Problemen.

Neben Maßstab und Titel gehört zur Karte auch eine **Legende**, die dem Leser beim Dekodieren der Symboliken hilft. Allerdings gibt es in Schulbüchern, sowohl in Geographie als auch in Geschichte der untersuchten Zeit, kaum Legenden, wie auch schon Georg STÖBER feststellt.¹¹²

108 Vgl. BÖTTCHER 2010, S. 203

109 HÜTTERMANN, Armin: Karteninterpretation in Stichworten. Teil I Geographische Interpretation topographischer Karten. Berlin, Stuttgart 20014, S. 21

110 HÜTTERMANN 20014, S. 21

111 Vgl. HÜTTERMANN 20014, S. 22

112 Vgl. STÖBER, Georg: Schulbuch, Karten und Konflikte. In: Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung und Georg-Eckert-Institut. (Hrsg.): Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann. Eckert.Dossiers 2(2009). S. 1-13. S. 4

1.3 Geschichtskarten, historische Karten und historische Geschichtskarten

In Geschichtsschulbüchern sind, anders als im Geographieunterricht, hauptsächlich thematische Karten zu finden. Eduard IMHOF definiert diese als Karten ohne topographische Einzeichnungen, die aber Inhalte enthalten, die „mit der Erdoberfläche in Verbindung stehen“¹¹³. Geschichtskarten stechen dabei durch ihre „Vierdimensionalität“¹¹⁴ heraus, da sie den Faktor Zeit als vierte Dimension integrieren. Bei der Arbeit mit historischen Inhalten unterscheidet man innerhalb der thematischen Karten weiterhin zwischen historischen Karten und Geschichtskarten. Dabei sind Geschichtskarten aktuelle Karten mit einem geschichtlichen Thema. Historische Karten sind Karten, die in der Vergangenheit erstellt wurden¹¹⁵. Ausgehend vom Betrachtungs- und Entstehungszeitpunkt einer Karte, kann eine Karte zu unterschiedlichen Zeiten demnach auch beides sein. Eine Schulbuchkarte, die im Nationalsozialismus produziert wurde und die die deutsch-französischen Beziehungen in der Zeit des Absolutismus zeigt, war damals eine Geschichtskarte.

In der Anwendung in Atlanten und Schulbüchern führen Verwirrungen aufgrund einer fehlenden trennscharfen Begriffsdefinition häufig zu Irritationen. **Historische Karten** umfassen nach Michael SAUER alle „in der Vergangenheit entstandene Karten, die nicht unbedingt historische Themen umfassen müssen“¹¹⁶. Eine Kartendarstellung des deutschen Reiches von 1900 ist damit eine historische Karte, da sie in der Vergangenheit entstanden ist. Allerdings zeigt sie kein geschichtliches Thema, sondern eine damals aktuelle Darstellung. Die Schwierigkeit bei dieser weiten Definition ist die Frage, wann eine Karte historisch wird. Gilt eine Karte schon als historisch, wenn sie im letzten Jahr entstanden ist? Für die weiterführenden Überlegungen wurde folgende Einschränkung der Definition einer historischen Karte vorgenommen: Als historische Karten gelten Karten, deren Darstellungen nicht mehr dem gegenwärtigen wissenschaftlichen Stand entsprechen. Zeigen Karten den aktuellen Forschungsstand eines geschichtlichen Themas, so handelt es sich um **Geschichtskarten**. Bei den untersuchten Schulbuchkarten handelt es sich allerdings um eine spezielle Art historischer Karten. Diese historischen Karten zeigen einen historischen Gegenstand und waren daher in ihrer Entstehungszeit Geschichtskarten. Damit können sie als **historische Geschichtskarten** bezeichnet werden. In der Literatur fehlt diese Unterscheidung bisher. Für die hier untersuchte Fragestellung ist sie allerdings notwendig.

Festzuhalten sind damit folgende Begriffsdefinitionen:

- » **Geschichtskarten** zeigen den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand bezüglich eines historischen Sachverhalts.
- » **Historische Karten** sind in der Vergangenheit erstellte Karten, die nicht unbedingt ein geschichtliches Thema zeigen, aber die nicht mehr unserem heutigen wissenschaftlichen Stand entsprechen.
- » **Historische Geschichtskarten** sind Karten mit historischem Gegenstand, die in der Vergangenheit entstanden sind.

¹¹³ IMHOF, Eduard: Thematische Kartographie. Berlin, New York 1972, S. 12

¹¹⁴ BÖTTCHER 2010, S. 188

¹¹⁵ Vgl. Sauer, Michael: Karten und Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: GWU Heft 1(2000). S.37-43. S. 38

¹¹⁶ Sauer 2000, S. 38

Auch ohne die ‚historische Dimension‘ weisen Geschichtskarten innerhalb der thematischen Karten eine besondere Komplexität auf, die Christina BÖTTCHER 2009 wie folgt beschreibt:

„Geschichtskarten verfügen über drei spezifische Potenzen, die für den Umgang und das Verstehen von Geschichte maßgeblich sind: Als Zeichensprachliche Raumvisualisierung sind sie Orientierungshilfen, Informationssysteme und historische Narrative. Während die Orientierung auf der Karte, die Dekodierung ihrer Zeichen und die Informationserhebung sowie analytische und synthetische Verfahrensweisen relativ problemlos zu lösen sind, ergeben sich für das Verstehen von Geschichtskarten und die damit verbundene Sinnbildung erhebliche kognitive und pragmatische Ansprüche. Geschichtskarten und einzelne Strukturen auf diesen Karten, so auch Grenzen, erfordern Vorwissen und können nur durch mediale Kontexte zum „Sprechen“ gebracht werden. Erst konkrete und möglichst auch personalisierte Details ermöglichen, das den Karten innewohnende Narrativ zu entfalten.“¹¹⁷

Geschichtskarten können also relativ einfach als Orientierung in historischen Sachverhalten dienen. Ihr Narrativ, das heißt auch die Kontexte ihrer Entstehung, innewohnende Deutungen und der ihr zugrundeliegende Wissensstand können allerdings nur mit additivem Quellenmaterial verstanden werden. Grundlagen von Geschichtskarten können statistische Erhebungen, andere topographische Karten oder auch bereits bestehende thematische Karten sowie Luft- und Satellitenbilder sein. Peter KOHLSTOCK nennt darüber hinaus die „Auswertung von Schrifttum“¹¹⁸ als mögliche Grundlage für thematische Karten. Spätestens hier wird klar, dass die Frage der Quellen schwer nachvollziehbar ist und die Kartendarstellung zu einem Großteil von der Auswahl der Quellen abhängt. So kann die Wahl der ‚richtigen‘ bzw. ‚falschen‘ Statistik oder das Vernachlässigen bestimmter schriftlicher Überlieferungen aus einer anderen Perspektive zu komplett unterschiedlichen Darstellungen ein und desselben Gegenstandes führen. Um Vermutungen über die Quellengrundlage einer Karte treffen zu können, ist deshalb der Vergleich mehrerer Karten unerlässlich. Gerade bei historischen Geschichtskarten ist der Vergleich von Karten aus verschiedenen Ländern sehr ergiebig, da hier teilweise gegensätzliche Materialien als Grundlage dienen.

Über die Klassifikation von Geschichts- und historischen Karten hinaus gibt es weitere Klassifikationsmodelle, nach denen Karten in Geschichtsschulbüchern unterschieden werden: BÖTTCHER nennt zum einen die Kartengattung, die das Raummodell bzw. den Raumausschnitt beschreibt, also beispielsweise die ganze Welt oder nur eine kleine Region wie die deutsch-französische Grenzlinie.¹¹⁹ Des Weiteren unterscheidet man die Kartenart bzw. den Kartengegenstand – also Karten zur politischen Geschichte, zur Wirtschaftsgeschichte, Kulturgeschichte oder aber auch historische Karten.¹²⁰ Kartentypen umfassen Analysekarten, Synthesekarten und Komplexkarten, sie „signalisieren das inhaltliche und gestalterische Zusammenspiel von räumlichen, zeitlichen und thematischen Informationsschichten.“¹²¹ Analysekarten oder „Verbreitungskarten“ beschränken sich auf „sehr begrenzte Inhalts- und Zeitebenen“¹²², während Synthesekarten weit differenziertere Darstellungen, aber im-

117 BÖTTCHER, Christina: Die (Un)möglichkeit Grenzen auf Karten zu verstehen. Das Fallbeispiel deutsch-deutsche Grenze 1949-1990. In: Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung; Georg-Eckert-Institut (Hrsg.): Die Macht der Karten oder: Was man mit Karten machen kann. Ekert Dossiers 2. 2009. Edumeres.net. S. 14

118 KOHLSTOCK, Peter: Kartographie. Eine Einführung. Paderborn 20102, S. 126

119 Vgl. BÖTTCHER 2010, S. 189

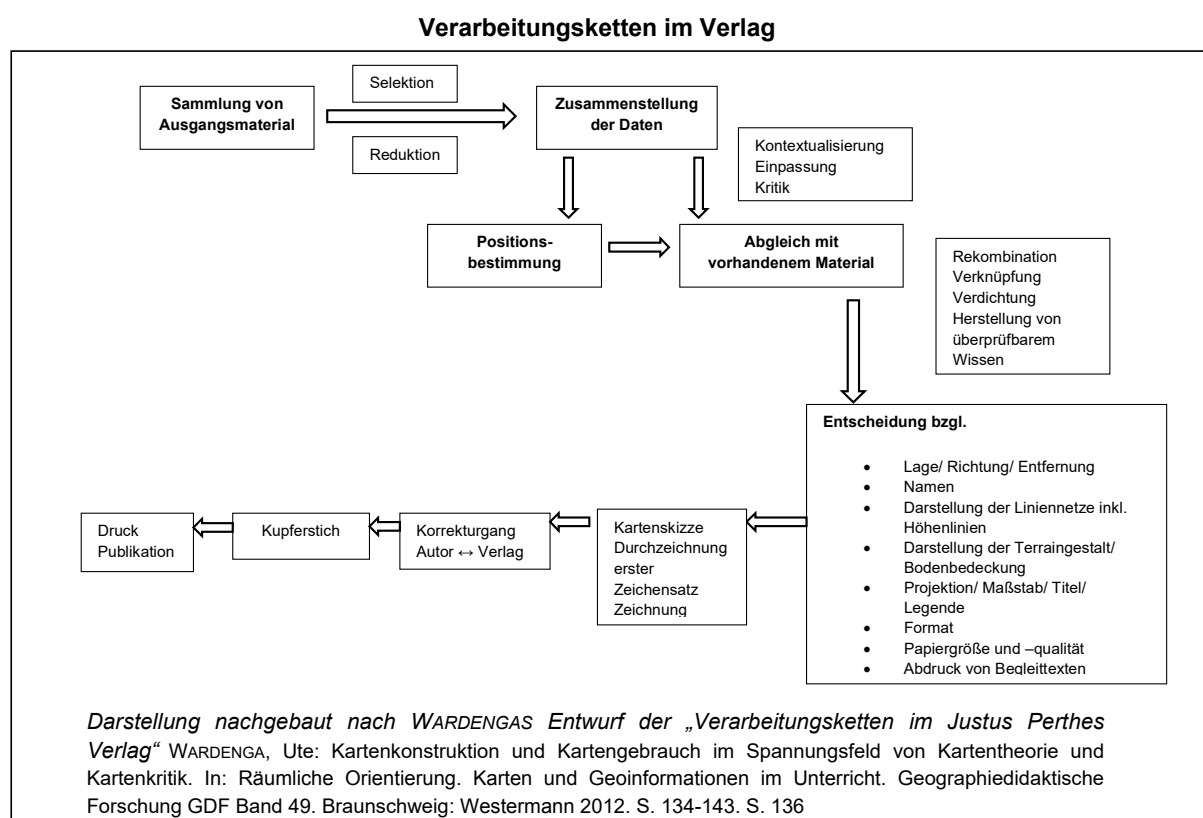
120 Vgl. BÖTTCHER 2010, S. 190f

121 BÖTTCHER 2010, S. 191

122 BÖTTCHER 2010, S. 191

mer noch „überschaubare Inhalts- und Zeitschichten“ zeigen. Synthesekarten präsentieren mehrere Sachverhalte. Diese können ebenso in einer Kartenfolge dargestellt werden.¹²³ Die letzte Klassifikation betrifft die Kartenform, die anhand der Gebrauchsform unterschieden wird. Dazu gehören Kategorien wie Wandkarten, Handkarten und Textkarten, aber auch Computer- oder Filmkarten.¹²⁴

Um sich der Frage der Quellengrundlage anzunähern, ist es unerlässlich, die Zusammenhänge, die bei der Erstellung einer Karte eine Rolle spielen, in den Blick zu nehmen. Wie die in der Einleitung vorgestellte Grafik (Abb.1) darstellt, besteht eine enge Verbindung zwischen allen an der Karte beteiligten Parteien. Vorstellungen von Verlag, Autor und das letztendliche Produkt bedingen sich gegenseitig. Ute WARDENGA hat einen möglichen Vorgang der Entstehung einer Karte anhand des Verlags Julius Perthes skizziert.



Betrachtet man die Bearbeitungsschritte, die von Selektion, Reduktion, Kontextualisierung, Einpassung, Rekombination, Verknüpfung und Verdichtung geprägt sind, so kristallisiert sich hier ebenfalls heraus, dass eine Karte keine Abbildfunktion haben kann und dass vom Anfangsmaterial bis zur Veröffentlichung der Karte eine Vielzahl von Personen an der Entstehung beteiligt ist. Wird im Verlauf also von „Kartenautor“ gesprochen, so ist damit nicht eine einzelne Person gemeint, sondern vielmehr ein Konglomerat aus an der Entstehung Beteiligten. Dazu gehören der Schulbuchautor, der seine Wünsche artikuliert, aber auch der Verlag, für den praktische und Kostengründe eine Rolle spielen und letztendlich auch die Gruppierung des kartographischen Instituts, das vom Verlag den Auftrag der Erstellung erhalten hatte.

¹²³ Vgl. BÖTTCHER 2010, S. 192

¹²⁴ Vgl. BÖTTCHER 2010, S. 193

1.4 Historische Geschichtskarten als politisches Propagandamittel

1.4.1 Definition

Wie am eingangs erläuterten Beispiel der Krim erkennbar, können Karten benutzt werden, um politische Ziele zu unterstreichen oder zu fördern. MONMONIER fasst dies wie folgt zusammen:

„In der Politik geht es häufig um Gebietsansprüche, nationale Grenzen, strategisch wichtige Positionen, Truppenbewegungen, Einflußgebiete[sic!], regionale Ungleichheiten und andere geographische Gegebenheiten, die sich kartographisch gut darstellen lassen. Um die Botschaft der Karte nach seinen Vorstellungen zu gestalten, betont der Propagandist Merkmale, die seinen Zielen förderlich sind, und unterdrückt solche Informationen, die ihnen zuwiderlaufen.“¹²⁵

SCHOBESBERGER definiert Propagandakartographie in seiner Diplomarbeit ähnlich:

„Sie versuchen gezielt durch ihre Formgebung oder Konstruktion die Meinungsbildung des Betrachters zu beeinflussen oder bei ihm eine – vom Kartenzeichner gewünschte und gelenkte – emotionale Reaktion auszulösen. Die Vorstellung von räumlichen Gegebenheiten und Situationen soll beim Kartenbetrachter verändert und, im weitesten Sinn, sein Denken und Handeln nach den Wünschen des Propagandisten gelenkt werden.“¹²⁶

Auch Schulbuchkarten können Propagandakarten sein, indem sie „aus der Vergangenheit entwickelte ethnozentrische Selbstbilder“ zeigen, die beim historischen Lernen „die Funktion kollektiver Identitätsangebote“ erfüllen und damit „vor allem jene Kontinuitätsansprüche und Stabilitätsinteressen“ widerspiegeln, „die die jeweils aktuelle Organisation und Realisation von Macht und Herrschaft legitimieren sollen.“¹²⁷

Zusammenfassend versteht man unter Propagandakartographie die Erstellung einer Karte mit dem Ziel der Meinungsbeeinflussung des Betrachters in eine gewisse Richtung. Dafür werden unter anderem die Methode der Betonung bzw. Vernachlässigung verschiedener Aspekte verwendet. Ob die untersuchten Schulbuchkarten in diesen Bereich fallen, wird zu überprüfen sein. Dafür liegt es nahe, die Karten mit früheren Karten bzw. Karten aus anderen Verlagen, anderen Medien und eventuell auch anderen Ländern zu vergleichen.

Um Propagandakarten als solche zu erkennen, ist die Frage nach den Methoden ihrer Erstellung unerlässlich. Dabei spielt die als Fehlerquelle bezeichnete „bewusste Fälschung“ eine übergeordnete Rolle – besonders dann, wenn Grenzverläufe unklar bzw. strittig erscheinen. Des Weiteren wurden „bewusste Fälschungen“ gerne bei militärisch bedeutsamen Karten eingesetzt, die den Gegner in die Irre führen sollten.

¹²⁵ MONMONIER, Mark: Eins zu einer Million. Die Tricks und Lügen der Kartographen. Aus dem Amerikanischen von Doris GERSTNER. Basel, Boston, Berlin 1996S. 123

¹²⁶ SCHOBESBERGER, Nikolaus: Propagandakartographie. Die Verwendung von Karten als Mittel für Werbung und politische Meinungsbildung. Wien 2010 (Diplomarbeit). S. 9f

¹²⁷ Mittag 1999, S. 218

Wie schon angedeutet, kann darüber hinaus mit Hilfe kartographischer Auswahlmethoden wie der Verkürzung oder Generalisierung im Allgemeinen ein und dasselbe wissenschaftliche Ergebnis, beispielsweise in Form einer Statistik, unterschiedlich dargestellt werden.¹²⁸ In der Propagandakartographie werden diese Methoden bewusst eingesetzt, um ein bestimmtes Ergebnis beim Betrachter zu erzielen.

Anhand des Zweckes von Propagandakarten teilt SCHOBESBERGER sie in vier Bereiche ein: in „Souveränitäts- und Anspruchskarten“, „Bedrohungskarten“, „Rechtfertigungskarten“ sowie „Täuschungskarten“. „Souveränitäts- und Anspruchskarten“ sind demnach „politische Karte[n], die vorrangig die Einheit und Souveränität eines Landes darstellen sollen und dabei mitunter Anspruch auf umstrittene Gebiete erheben [...]“.¹²⁹ Als besondere Eigenheiten hebt SCHOBESBERGER klare Grenzziehungen – auch in Bezug auf Sprachen oder Ethnien, besonders auch durch farbliche Unterschiede hervor.¹³⁰ „**Rechtfertigungskarten**“ sind den „**Souveränitäts- und Anspruchskarten**“ ähnlich, allerdings sind diese von dynamischer Natur: sie sollen „künftige oder bereits geschehene politische Aktionen“¹³¹ legitimieren. Neben den eingangs präsentierten Karten der Krim sind hier auch Sprachkarten des Elsass oder Lothringens (Abb.10) als Rechtfertigung einer zukünftigen Eingliederung ins Deutsche Reich als typische Beispiele zu nennen.

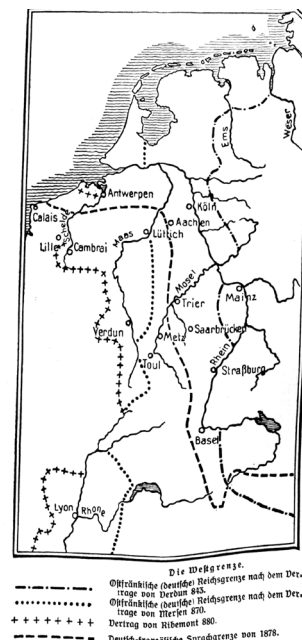


Abb. 10: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule VA. Diesterweg Frankfurt a. M. 1928. S.16

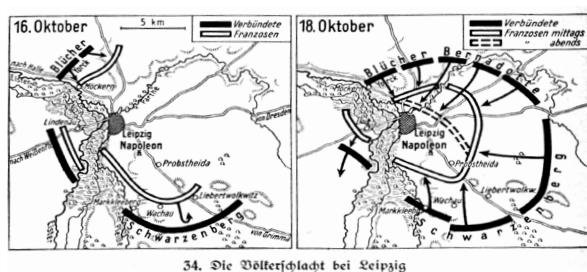


Abb. 11: GEHL, Walther (Hrsg); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen IV. Ferdinand Hirt Breslau 1941. S.88

In die Kategorie der „Rechtfertigungskarten“ passen ebenfalls Karten von Schlachtverläufen (vgl. Abb.11), die nach 1919 in Schulbüchern reduziert werden sollten, jedoch nie ganz verschwanden und mit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges 1939 wieder deutlich häufiger zu finden sind.

Durch die Darstellung der wiederkehrenden Anwendung von Kriegen wird den Schülerinnen und Schülern dies als legitimes politisches Mittel

suggeriert. Unter „**Bedrohungskarten**“, wie zum Beispiel Einkreisungskarten (Abb.12), versteht man das Aufbauen eines Bedrohungsszenarios mithilfe der Darstellung „unterbewusster Ängste[r]“¹³² der Betrachter. Unter „**Täuschungskarten**“ schließlich versteht SCHOBESBERGER die: „gezielte sachliche oder graphische Desinformation“¹³³. Dies wird deutlich, wenn beispielsweise nicht zwischen eventu-

128 Vgl. SCHOBESBERGER 2010, S. 37ff

129 SCHOBESBERGER 2010, S. 25

130 Vgl. SCHOBESBERGER 2010, S. 26

131 SCHOBESBERGER 2010, S. 28

132 SCHOBESBERGER 2010, S. 27

133 SCHOBESBERGER 2010, S. 30

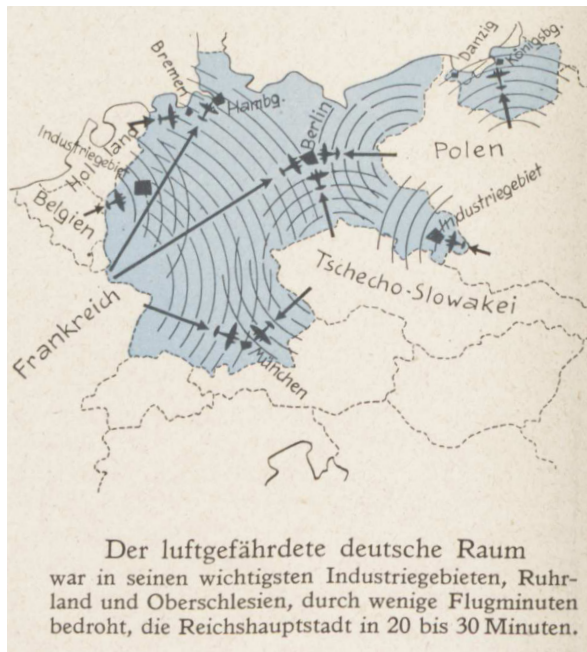


Abb. 12: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße IV. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1943. S. 106

len Angriffsplänen und tatsächlichen Angriffen der Gegner unterschieden wird.

An genannten Beispielen wird jedoch deutlich, dass eine scharfe Trennung zwischen den Kartentypen kaum möglich ist, sondern je nach Interpretation auch mehrere Zwecke denkbar sind.

Karten sind ein geeignetes Medium für einen typischen Inhalt der Politik: die räumlichen Verteilungen. Grenzziehungen sowie Gebietsansprüche spielen eine zentrale Rolle in der Politik und durch Karten sind diese so deutlich darstellbar, wie mit keinem anderen Medium. Durch die schon erläuterten Auswahlkriterien und des Charakters einer Karte als Konstrukt ist sie des Weiteren sehr gut geeignet, bestimmte Aspekte zu betonen und andere zu vernachlässigen, wie von SCHOBESBERGER in seiner Definition ausge-

führt. Weil Karten auch viel weniger als beispielsweise Texte ein Hinterfragen beim Betrachter provozieren und durch ihre visuellen Impulse eine gesteigerte Behaltensleistung hervorrufen, sind sie geeignet, um Menschen in einer bestimmten Art und Weise zu beeinflussen.¹³⁴ Darüber hinaus schaffen Karten es, Einzelaspekte zu „einer ganzheitlichen Präsenz“ zusammenzuführen und damit einen Gesamtüberblick zu geben, wie andere Medien es nicht bzw. nur teilweise können. Auf diese Weise können Geschichtskarten zu „Erinnerungsorten“¹³⁵ bzw. „Ikonen“ eines bestimmten geschichtlichen Themas werden. Als prominentestes Beispiel wären hier die Darstellungen der Bestimmungen des Versailler Vertrags zu nennen, die aufgrund ihrer Präsenz in allen Medien zu politischen Argumenten wurden und nicht nur das Geschichtsbewusstsein, sondern die Realpolitik entscheidend prägten.

1.4.2 Methoden und Elemente

Damit Karten auf diese Weise wirken können, müssen sie einprägsam und ihr Inhalt leicht und eindeutig verständlich sein. Dafür wird mit Farben, Symboliken und vor allem auch mit Beschriftungen gearbeitet. Ein beliebtes Formbeispiel greift MONMONIER heraus, indem er schreibt:

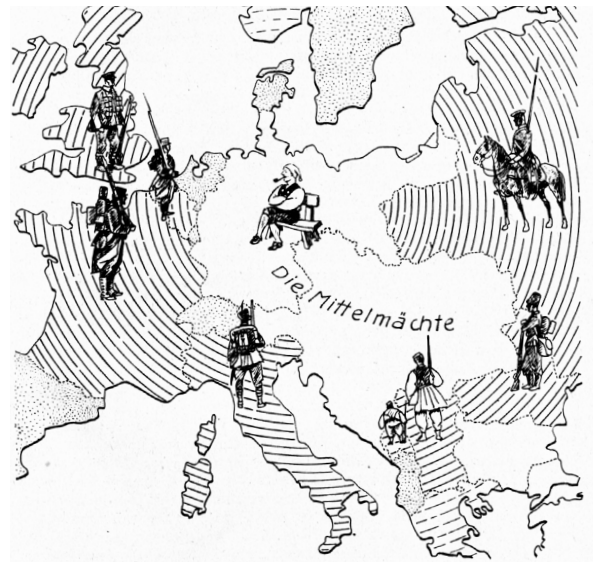
„Diplomaten und Militärstrategen haben den Kreis stets als ein überaus nützliches Hilfsmittel angesehen, um zum Beispiel die Reichweite von Flugzeugen oder ferngelenkten Raketen zu verdeutlichen. Kreise verleihen der Karte eine geometrische Klarheit, die leicht mit Genauigkeit und Glaubwürdigkeit verwechselt werden kann.“¹³⁶

¹³⁴ Vgl. SCHOBESBERGER 2010, S. 18ff

¹³⁵ BÖTTCHER, Christina: Die (Un)möglichkeit Grenzen auf Karten zu verstehen. Das Fallbeispiel deutsch-deutsche Grenze 1949-1990. In: Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung; Georg-Eckert-Institut (Hrsg.): Die Macht der Karten oder: Was man mit Karten machen kann. Ekert Dossiers 2. 2009. Edumeres.net. S. 5

¹³⁶ MONMONIER 1996, S. 151

Dabei nutzt die Propaganda, dass Karten von Menschen als unverrückbare, wahre Repräsentationen der Wirklichkeit angesehen wurden und teilweise immer noch werden. Das bedeutet konkret: Jede Grenze, die auf einer Karte als durchgezogene, fett gedruckte Linie zu sehen ist, existiert auch in Wirklichkeit; jeder **Pfeil**, der eine Bewegung einer feindlichen Armee darstellt, möge die Informationslage noch so vage sein, wird als konkrete Bedrohung empfunden. Die **Kartensignaturen**, die besonders bei thematischen Karten eine große Rolle spielen, haben eine unglaubliche Macht - sowohl durch abstrakte Formen wie die eben genannten, aber vor allem auch durch bildhafte Signaturen wie beispielsweise Soldaten, Gewehre, Panzer oder Bomben, die eine konkrete Gefahr oder eben auch eigene Stärke ausstrahlen (vgl. Abb.13).



Deutschlands Einkreisung
war das vollkommene Werk der englischen Bündnispolitik, der kein Bismarck entgegenwirkte.
Abb. 13: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße IV. Crüwell Dortmund und Breslau 1943. S.51

Darüber hinaus kann unterbewusst durch die Größe der Signaturen oder die Stärke der Linie eine Hierarchie ausgedrückt werden. Dadurch wird „social geography“¹³⁷ in einer Karte repräsentiert, wie HARLEY sich ausdrückt. Er meint, dass bewusst oder unbewusst folgende Denkweise vorherrscht: „To those who have strength in the world shall be added strength in the map.“¹³⁸ Wer also in der Realität Kraft, Stärke und Macht innehat, dem sollte dies auch in der Karte in Form von Größe, Stärke oder Intensität zukommen. Im Umkehrschluss heißt das, dass Betrachter von Karten mit der Größe von Signaturen auch die „Größe“ in der Realität assoziieren.

Auch Ortsbezeichnungen als **Beschriftungen** sind als Mittel der Propaganda weit verbreitet. Werden beispielsweise Ortschaften im Elsass oder im Sudetengebiet absichtlich mit ihren deutschen Namen beschrieben, so suggeriert dies, dass dort viele Deutsche leben und dass diese Städte eigentlich zu Deutschland gehören sollten.¹³⁹ Die Verwendung von Exonymen, also Fremdbezeichnungen, ist häufig auf Anspruchskarten zu finden. Eine noch größere Wirkung haben allerdings Bezeichnungen innerhalb der Legende sowie die Kartentitel. „Frankreichs Ostgrenze 1643-1715“¹⁴⁰ oder „Vorstöße Ludwigs XIV. zum Rhein“¹⁴¹ rufen beim Betrachter unterschiedliche Erwartungen und Assoziationen hervor und beeinflussen daher nachhaltig die Deutung der Karte.

Des Weiteren haben **Farben** eine einflussreiche Wirkung auf den Betrachter. In den hier untersuchten Karten treten allerdings selten bunte Karten auf. Meist wurden die Möglichkeiten der Autoren auf weiß, schwarz und Grautöne reduziert. Dadurch wird die Wirkung besonders im Falle von Gegensät-

137 HARLEY, John B.: Deconstructing the Map. In: The new nature of maps: essays in the history of cartography. Baltimore 2001. S. 149-168. S. 158

138 HARLEY, John B.: Deconstructing the Map. In: The new nature of maps: essays in the history of cartography. Baltimore 2001. S. 149-168. S. 158

139 Vgl. MONMONIER 1996, S. 154

140 MOLL, Theodor, SCHMÜCKER, Else: Geschichte für Mittelschulen III. Ferdinand Schöningh Paderborn 1931. S.54

141 KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen III. B.G. Teubner Leipzig und Berlin 1928. S. 42

zen verstärkt. Allerdings liegt bei Schulbuchkarten eher der pragmatische Grund der Druckmöglichkeiten und –kosten nahe.

Von besonderer Relevanz sind nicht nur die Darstellungsgrößen von Signaturen, sondern insbesondere auch der **geographischen Begebenheiten** wie beispielsweise von Ländern. Es ist durchaus möglich, dass ein Land kleiner als ein anderes dargestellt wird, sie aber ungefähr die gleiche Grundfläche haben. Dabei können die geographischen Verhältnisse durchaus korrekt sein, denn die Wahl der Kartenprojektion¹⁴² sowie die Wahl des Mittelpunkts der Karte ist bei der Darstellung der Größenverhältnisse entscheidend.¹⁴³ So war die Mercatorprojektion besonders beliebt in Großbritannien, weil das eigene Weltreich größer als das französische dargestellt wurde, da die französischen Kolonien am Äquator kleiner erschienen als die eigenen Gebiete. Aber auch im Nationalsozialismus wurde diese Projektion gewählt, weil dadurch das sowjetische und das britische Reich jeweils übermächtig wirkten und damit die Theorien des drohenden ‚Bolschewismus‘, Deutschland als ‚Volk ohne Boden‘ und die Frage des ‚Lebensraums im Osten‘ belegt werden konnten.¹⁴⁴ Darüber hinaus gilt, dass das Land, das im Mittelpunkt der Karte steht, auch im Fokus der Betrachtung ist und durch die Erdkrümmung größer wirkt als die benachbarten Staaten.¹⁴⁵ Bringt man dies nun mit der Aussage HARLEYS zusammen, so bedeutet das für den Betrachter, dass groß dargestellte Länder mächtiger als klein dargestellte Länder sind – auch wenn dies weder hinsichtlich deren geographischer Ausdehnung noch deren machtpolitischen Einfluss in der Realität entspricht. Ist sich der Betrachter der Art der Projektion nicht bewusst, ist er leicht manipulierbar.

Deutlich werden diese Manipulationsmöglichkeiten anhand der folgenden Karte:

M 11 „Deutschlands Abrüstung und die Rüstung seiner Nachbarstaaten“



Quelle: M. Edelman, *Volkwerden der Deutschen. Die Entscheidungsjahre seit dem Weltkrieg*. Leipzig/Berlin 1937, S. 80/ Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, Sign. HEG-IV 11 (5,37)E+1

Abb. 14: Hier aus: BENDICK, Rainer: *Nationale Geschichtsbilder*. In: *Praxis Geschichte* Heft 4/1999, S. 50

Im Mittelpunkt der Karte steht für den Betrachter überdimensioniert erscheinend „Deutschland“, das durch eine dicke, fette Linie von den umliegenden Staaten abgetrennt ist (Souveränitätskarte). Dieses Deutschland sieht sich einer Bedrohung aller Nachbarstaaten – außer Österreichs, der Niederlande, der Schweiz und Dänemarks – ausgesetzt. Verbildlicht wird diese Bedrohung der Existenz zum einen durch abstrakte, halbrunde Blöcke (je mehr Soldaten, desto größere Blöcke) in Belgien, Frankreich, Italien, der Tschechoslowakei und Polen. Sie bilden zusammen einen Halbkreis, der nur durch Großbritannien im Nordwesten unterbrochen wird. Die Bedrohungslage wird noch verschärft durch sternförmige Festungen bzw. Festungsgürtel an den jeweiligen Grenzen zu Deutschland und den bildhaften Signaturen der Flugzeuge, in dem Fall Flughäfen, von denen aus Angriffe auf Deutschland geflogen werden können. Zwar sieht man auf der Karte keine Pfeile, die

lage wird noch verschärft durch sternförmige Festungen bzw. Festungsgürtel an den jeweiligen Grenzen zu Deutschland und den bildhaften Signaturen der Flugzeuge, in dem Fall Flughäfen, von denen aus Angriffe auf Deutschland geflogen werden können. Zwar sieht man auf der Karte keine Pfeile, die

142 Darstellungsmöglichkeiten der dreidimensionalen Erde auf einem zweidimensionalen Blatt, z.B. Mercator-Projektion, Azimutalprojektion, Peters-Projektion, Gall-Peters-Projektion

143 Vgl. MONMONIER 1996, S. 132

144 Vgl. SCHOBESBERGER 2010, S. 56f

145 Vgl. HARLEY, John B.: *Deconstructing the Map*. In: *The new nature of maps: essays in the history of cartography*. Baltimore 2001. S. 149-168. S. 156

direkt auf Deutschland gerichtet sind, allerdings ist es interessant, dass die Flugzeuge immer Richtung deutsche Grenze zeigen und damit wie Pfeile auf den Betrachter wirken. Die deutsche Armee wird, gemäß dem Kartentitel, als im Vergleich verschwindend kleine Box ausgedrückt. Allerdings ist der Titel „Deutschlands Abrüstung“ irreführend, denn er suggeriert, dass Deutschland freiwillig abgerüstet und das Heer reduziert hat. Die Karte zeigt aber nichts anderes als die Bestimmungen des Versailler Vertrags, nach dem es Deutschland nicht gestattet war, mehr als 100 000 Mann als stehendes Heer zu haben. Auffällig ist auch, dass vornehmlich die deutschen Namen für Ortschaften auf der Karte verwendet werden. Betrachtet man die verwendeten Farben, so ist erkennbar, dass nur wenige Bereiche durch eine Schraffur hervorgehoben wurden. Kein bestimmtes Land wurde durch die Farbgebung hervorgehoben, aber die Schraffur der entmilitarisierten Zone am Rhein auf der einen und die Hervorhebung der Festungsgürtel auf der anderen Grenzseite unterstützt die Aussage der Karte und verdeutlicht nochmals die Schutzlosigkeit Deutschlands und die Aggressivität seiner Gegner.

1.5 Historische Geschichtskarten im Spiegel ihrer Entstehungszeit

„The goal of national self-determination has always played a central role in German history. It also has given German nationalism an expansionist tendency because the German state rarely included the entire German nation. The most extreme manifestation of this expansionist tendency occurred in Nazi Germany, which justified most of its annexations and early conquests with the right of ethnic German self-determination.“¹⁴⁶

Henrik Guntram HERB zeigt in seinem Buch, in dem er die deutsche Kartographie im Spiegel der jeweiligen Politik von 1918 bis 1945 beleuchtet, wie die Frage nach nationaler Selbstbestimmung in Zeiten des Nationalismus in Deutschland eine große Rolle spielte¹⁴⁷. Die Tatsache, dass der deutsche Staat und die deutsche Nation angesichts verschiedenster Definitionen nie deckungsgleich war, führte zu dem, was HERB als „expansionist tendency“, also Expansionsbestrebungen, beschreibt. Daraus folgend ergaben sich Fragen, auf die die Kartographie Antworten gab, wie beispielsweise: Wer galt als deutsch? Wo lebten überall Deutsche? Was war das deutsche „Volk“? Was machte es aus? Aus dem Versailler Vertrag resultierten darüber hinaus dann die Fragen: War es rechtens, dass Deutsche außerhalb Deutschlands lebten? Entsprach dies dem Selbstbestimmungsrecht der Völker? Wie konnte dieses Unrecht wieder gut gemacht werden?

1.5.1 Karten in der Zeit der Weimarer Republik

Der Geograph Hans-Dietrich SCHULTZ, der als ausgewiesener Experte der Geschichte der Kartographie gilt, beschrieb 2011 zwei Folgen des Endes des Weltkrieges und des Friedensvertrags auf die Kartographie: Zum einen sei ein Grund für die Niederlage im Krieg gewesen, dass die Soldaten nur über mangelhafte Kartenlesekompetenz verfügt hätten und deswegen die ihnen zur Verfügung gestellten Karten nicht richtig nutzen konnten. Die Folge davon war, dass mehr Geographieunterricht gefordert wurde. Das junge Fach Geographie fand in dieser Begründung eine Legitimation und gleichzeitig eine Chance, seine Forderung nach mehr Geographieunterricht entsprechenden Nachdruck zu verleihen.¹⁴⁸ Ob diese hier von SCHULTZ aufgenommene Argumentation allerdings tatsächlich einen wahren Kern hatte und Soldaten wirklich Probleme mit dem Lesen von Karten hatten, ist eine These, die kaum überprüft werden kann.

Die zweite große Aufgabe der Kartographie der Nachkriegszeit wurde in der Verurteilung der Gebietsabtretungen des Versailler Vertrags gesehen. Rainer BENDICK berichtet sogar von dem Phänomen, dass ethnographische Karten von vor 1914 „umgezeichnet“ worden sind: „Gebiete, deren mangelnder deutscher Charakter vor 1914 beklagt worden war, wurden nach 1919 zu deutschen Gebieten erklärt. Außerdem führten die Forderungen nach Revision des territorialen Status quo dazu, daß die Kartenbilder, die während des Weltkrieges entwickelt worden waren, um die deutsche Expansion im Osten

¹⁴⁶ HERB, Guntram Henrik: *Under the map of Germany. Nationalism and propaganda 1918-1945*. London, New York 1997, S. 1

¹⁴⁷ Vgl. BÖTTCHER, Christina: Die Karte. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2010. S. 184-210. S. 184

¹⁴⁸ Vgl. SCHULTZ, Hans-Dietrich: Suggestiv und doch wahr? Die Karte als Propagandamittel im Geographieunterricht der Weimarer Republik und des „Dritten Reichs“. In: DAUM, Egbert; HASSE, Jürgen (Hrsg.): *Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis*. Oldenburg 2011. S. 145-166. S. 147

zu rechtfertigen, Eingang in die Schulbücher der Weimarer Republik fanden.“¹⁴⁹

Diese Beispiele verdeutlichen, dass eine möglichst objektive Darstellung der Begebenheiten nicht erwünscht war, sondern eine zielorientierte, perspektivische Darstellung angestrebt wurde. Beispielsweise rief Karl HAUSHOFER dazu auf, Karten zu erstellen, die das Wesentliche hervorheben, und Ungewolltes verschweigen sollten.¹⁵⁰ Arndold HILLEN ZIEGFELD spitzte diese Richtung der Kartographie 1925 nochmals zu: „Die neue Aufgabe, die es nun zu lösen galt, lautete: Indienststellung der Karte unter eine systematische volkspolitische Forschung.“¹⁵¹ Damit entsprach ZIEGFELD den Forderungen des Deutschen Geographentages in Leipzig vom Mai 1921, die verlangten, „daß bei den dem Deutschen Reich durch den Vertrag von Versailles entrissenen Gebieten, einschließlich der Kolonien, ihr Zusammenhang mit dem Deutschtum in Atlanten und Kartenwerken deutlich erkennbar“¹⁵² bleiben sollte.

Erkennbar ist dies anhand von Auslassungen, Farbwahl, Symboliken bzw. der Sprache und Begrifflichkeiten, wie allein das Beispiel **„Deutschland“** zeigt. SCHULTZ beschreibt die unterschiedlichen zeitgenössischen Deutungen ein und desselben Gebildes mit Bezug auf Albrecht PENCK, einen der bedeutendsten Geographen seiner Zeit, wie folgt:

„Neben dem politischen Deutschland kannte er [Anm. Albrecht Penck] noch ein physisches resp. ‚geographisches‘ Deutschland, und ein völkisch-kulturelles, das als ‚Volks- und Kulturboden-Deutschland‘ firmierte. Letzteres spiegelte aus Sicht seines Schöpfers, Albrecht Penck¹⁵³, die großartigen Leistungen des deutschen Volkes wider und kompensierte so den verlorenen Krieg durch das Gefühl einer kulturellen Überlegenheit der Deutschen. Solch deutscher ‚Volks- und Kulturboden‘ konnte überall auf der Welt entstehen, wo Deutsche siedelten, ja, es gab für Penck sogar einen ‚deutschen Kulturboden‘ ohne deutsches Volk. Er sei von fremden Völkern geschaffen worden, die aus Unfähigkeit zu einem eigenen den deutschen Kulturlandschaftsstil kopiert hätten.“¹⁵⁴

So betrachtet konnte ‚Deutschland‘ das politische Deutschland innerhalb der vorgegebenen staatlichen Grenzen sein. Aber auch außerhalb dieser Grenzen lebten sogenannte „Volksdeutsche“, die zum Gebilde des deutschen Volkes gehörten. Und einige Kartenautoren gingen sogar so weit, zu sagen, dass die Angehörigkeit zum deutschen Volk nicht vom Pass, sondern vielmehr von der Sprache¹⁵⁵, den Gepflogenheiten und Gebräuchen, bzw. wie PENCK es ausdrückte, der „Kultur“ abhängig war. Peter GAUSS erweitert dieses Verständnis, indem er postuliert, Deutschland sei eine „Blut-, Sprach- und Kul-

149 BENDICK 1999, S. 457

150 Vgl. HAUSHOFER, Karl: „Die suggestive Karte“? In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst. 81. Jg., Nr. 1, Berlin 1922. S. 17-19, S. 18

151 ZIEGFELD, Arnold HILLEN: Die deutsche Kartographie nach dem Weltkriege. In: LOESCH, Karl C. (Hrsg.): Volk unter Völkern. Bücher des Deutschtums. Breslau 1925. S. 429-445. S. 430

152 Verhandlungen des zwanzigsten Deutschen Geographentages zu Leipzig vom 17. Bis 19. Mai 1921, Berlin 1922. In: BENDICK, Rainer: Kriegserwartungen und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45). Pfaffenweiler 1999. S. 454

153 Albrecht Penck (1858-1945); deutscher Geograph und Geologe; initiierte in Deutschland die „Volks- und Kulturbodenforschung“ mit. Aus seinen geopolitischen Beobachtungen zog er den Schluss, dass Expansionen, besonders im Osten für Deutschland zwingend notwendig waren.

154 Vgl. PENCK, A. (1925): Deutscher Volks- und Kulturboden. In: VON LOESCH, K.C. (Hrsg.): Volk unter Völkern (= Bücher des Deutschtums 1). Breslau S. 62-73. Zitiert aus: SCHULTZ 2011, S. 149f

155 Sieh auch: SCHNEIDER, Ute: „Den Staat auf einem Kartenblatt übersehen!“ Die Visualisierung der Staatskräfte und des Nationalcharakters. In: DIPPER, Christof; SCHNEIDER, Ute (Hrsg.): Der Raum und seine Repräsentation in der Neuzeit. S. 11-25, S. 22ff

turgemeinschaft“¹⁵⁶. Deutschland wurde nicht nur viel größer als der Bereich innerhalb der Grenzen dargestellt, das Gebilde konnte bei verschiedenen Kartenautoren auch teilweise stark variieren. Denn der Begriff „deutscher Kulturboden“ ist sehr schwer nachweisbar und wurde von unterschiedlichen Autoren an unterschiedlichen Belegen wie der Sprache, dem Häuserbau oder der Literatur und Kultur festgemacht.

Für den Fokus der Arbeit interessant ist hierbei, dass expansionistische Tendenzen, die hauptsächlich der Zeit nach 1933 nachgesagt werden, schon in der Weimarer Republik ihren Ursprung haben. HERB verdeutlicht dies und spricht von einer „massive map campaign“¹⁵⁷, die es schon vor der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten gegeben habe. Völkische Gruppen hätten bereits zu dieser Zeit viel Einfluss auf die Kartographie gehabt, was im Gegenzug bedeuten würde, dass der Einfluss nationalsozialistischer Kartographen und Geographen weit geringer war, als ursprünglich gedacht.¹⁵⁸ Die Nationalsozialisten griffen erfolgreiche, weit verbreitete, völkische Ideen auf und fügten diesen den Rasseaspekt hinzu. Dabei spielte eine absichtlich geförderte Verknüpfung von Geschichte und Geographie eine Rolle. Mit Berufung auf den berühmten Mitbegründer der wissenschaftlichen Geographie Carl RITTER (1779-1859) führte beispielsweise der Mittelschullehrer Gustav MITTELSTRASS schon 1922 aus, dass sich „in den Völkern“ „ihr Vaterland“¹⁵⁹ abzeichnen würde. Aus geschichtswissenschaftlicher Sicht wurde diese originär geographische Sichtweise der Abhängigkeit der menschlichen Kultur vom jeweiligen Boden besonders auch vom Geographen Friedrich RATZEL (1844-1904) vertieft, dessen Veröffentlichungen im Bereich der politischen Geographie als Mitbegründung der Geopolitik gelten.¹⁶⁰

1.5.1.1 Historische Geschichtskarten in Geschichtsschulbüchern der Mittelschule

Bezogen auf die Kartographie in der Schule sind neben den Schulbüchern vor allem die Geschichtsatlanten von Bedeutung. Im deutschen Gebiet dominierte seit dem Ende des 19. Jahrhunderts Velhagen & Klasing's Putzger.¹⁶¹ Um eine Aussage darüber treffen zu können, ob untersuchte Schulbuchkarten also dem kollektiven Geschichtsbewusstsein der Zeit entsprechen, ist der Vergleich mit weiteren Produkten der Geschichtskultur, beispielsweise mit Karten des Putzger-Atlases, unerlässlich. Wie in den Schulbüchern ist auch in den Atlanten zu erkennen, dass die Schwerpunktsetzung sich weg von den antiken Hochkulturen und hin zur Entwicklung Preußens und der Grenzfrage des deutschen Reiches entwickelte.¹⁶²

Für Mittelschulen spielten die Geschichtsatlanten eher eine untergeordnete Rolle. Vor dem Ersten Weltkrieg wurden Karten nur in Form von Wandkarten an dieser Schulart genutzt. Erst als Karten allgemein in den Fokus der Gesellschaft rückten, wurden auch in Mittelschulbüchern Karten abgedruckt. Geschichtsatlanten richteten sich aber weiterhin hauptsächlich an höhere Schulen.¹⁶³

¹⁵⁶ GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. V

¹⁵⁷ HERB 1997, S. 2

¹⁵⁸ Vgl. HERB 1997, S. 2

¹⁵⁹ Zitiert nach: „Allgemeine Erdkunde“. Vorlesungen an der Universität Berlin, herausgegeben von H.A. Daniel. 1862. In: MITTELSTRASS, Gustav: Die Bedeutung der Erdkunde im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 12. Jg. 1922. S. 97-112. S. 99

¹⁶⁰ Vgl. MITTELSTRASS 1922. S. 99

¹⁶¹ Vgl. SCHRAUT, Sylvia: Geschichtsatlanten im Spannungsverhältnis von Zeitgeist, aktuellem politischem Geschehen und Geschichtswissenschaft. In: BRUNNER, Kurt; HEINZ, Markus (Hrsg.): 10. Kartographisches Colloquium Bonn 14.-16. September 2010. Bonn 2008. S. 297-304. S. 297

¹⁶² Vgl. SCHRAUT 2008, S. 301f

¹⁶³ Vgl. BÖTTCHER, S. 186f

1.5.1.1.1 Ziele und Inhalte der Karten

Die Ziele der Arbeit mit Karten differierten stark je nach Klassenstufe. So wurden in der **Unterstufe** eher das Entwickeln eines Temporalbewusstseins und die räumliche Verortung der Sagen, die hier im Mittelpunkt des Unterrichts standen, gefördert.¹⁶⁴ Des Weiteren sollten die topographischen Kompetenzen, die die Schüler in Geographie gelernt hatten, eingeübt und anhand anderer Karten erprobt werden. Um diese Techniken anzuwenden, würden sich, so MITTELSTRASS, besonders „die Behandlung kriegerischer Ereignisse“¹⁶⁵ eignen. Er schlägt beispielsweise vor, die Schüler sollten „durch Nachmessung und Umrechnung aus dem Kartenbild die wirklichen Raumgrößen“ ermitteln können oder „einfache Handskizzen von Schlachtorten anfertigen“¹⁶⁶

In der **Untertertia**, also der Jahrgangsstufe 8, sollte das Geographische am Geschichtsunterricht weiter betont werden. Die Arbeit mit Karten solle helfen, Tatsachen „dem Gedächtnisse einzuprägen“¹⁶⁷. Die Karte würde komplizierte Sachverhalte geordnet und gegliedert vorstellen. Darüber hinaus führe sie zu „lebhafteren Vorstellungen“, sei „überzeugender“¹⁶⁸ und vor allem auch ein „starkes Hilfsmittel für die Beurteilung militärischer Vorgänge“¹⁶⁹, so MITTELSTRASS. Mit seiner Überbetonung des Militärischen bewegte er sich allerdings zwischen den ‚Fronten‘. Auf der einen Seite forderte die Politik und damit auch die Bildungspolitik eine Erziehung zum Frieden. Auf der anderen Seite war der Revanchegedanke für Versailles bei einem Großteil der Bevölkerung immer noch präsent.

Um die großen Entwicklungslinien ging es erst im 10. Schuljahr, in der **Untersekunda**. Für diese Längsschnitte würden sich Karten besonders gut eignen, so Friedrich BEHR 1914¹⁷⁰. Ein Thema dafür könnten beispielsweise die deutschen Grenzen im Wandel der Zeit sein. Dabei würden Aspekte des Wirtschaftslebens, der Bodenschätze, klimatische Bedingungen und Vegetationsverhältnisse eines Landes mit einbezogen.¹⁷¹

Ob bzw. welchen Einfluss einzelne Karten bzw. ihr Zusammenspiel auf die Rezipienten gehabt haben, sei aber, so SCHULTZ, aus heutiger Sicht unmöglich nachzuvollziehen.¹⁷²

1.5.2 Der Schwerpunkt Geopolitik in der Zeit der Weimarer Republik

1.5.2.1 Definition und Problematik

Eine allgemeine Definition der geographischen Richtung der Geopolitik¹⁷³ ist schwer, da es verschiedene Strömungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den verschiedenen Zeiten gab.¹⁷⁴

¹⁶⁴ Vgl. MITTELSTRASS 1922, S. 101f

¹⁶⁵ MITTELSTRASS 1922, S. 101

¹⁶⁶ MITTELSTRASS 1922, S. 101

¹⁶⁷ MITTELSTRASS 1922, S. 102

¹⁶⁸ MITTELSTRASS 1922, S. 103

¹⁶⁹ MITTELSTRASS 1922, S. 103

¹⁷⁰ Vgl. BEHR, Friedrich: Längs- und Querschnitte im Geschichtsunterrichte. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 28. Jg. 1914. Heft 2. S. 33-41. S. 34

¹⁷¹ Vgl. MITTELSTRASS 1922, S. 108

¹⁷² Vgl. SCHULTZ 2011, S. 161

¹⁷³ Sieh auch Kapitel 2.2.4.4

¹⁷⁴ HERB 1997, S.3

Otto MAULL¹⁷⁵ definierte Geopolitik 1925 als „angewandte politische Geographie“¹⁷⁶, während Hermann LAUTENSACH¹⁷⁷ 1926 von einer „dynamischen“ Wissenschaft sprach, die die „Vorgänge des staatlichen Lebens“¹⁷⁸ untersuchte. Karl HAUSHOFERS Definition, die ebenfalls viel Freiraum für Interpretation lässt, wird von Heike WOLTER als „Lehre von der Erdgebundenheit der politischen Vorgänge“¹⁷⁹ beschrieben.

Als allgemeine Definition kann zusammengefasst werden, dass die Geopolitik versuchte, aus geographischen Phänomenen Ursachen bzw. Bedingungsfaktoren für geschichtliche Ereignisse und derzeitige politische Zustände zu suchen oder aber Argumente für politische Diskussionen zu kreieren.¹⁸⁰ Daraus ergibt sich, dass „Karten und geopolitische Atlanten sukzessive zu nationalsozialistischen Propagandainstrumenten“ wurden, indem sie „eine Körperlichkeit des Staates mit „Blut und Boden“ annahmen“.¹⁸¹

Des Weiteren wurde der Verlauf von Flüssen oder Gebirgen beispielsweise als Anhaltspunkt für natürliche Grenzen angesehen, woraus sich eine rege Diskussion über den Rhein entwickelte. War der Rhein nun eine natürliche Grenze? Folglich würde das Elsass zu Frankreich gehören. Oder bildeten vielmehr der Schwarzwald und die Vogesen zusammen ein Gebirge und der Rhein, der dieses Gebirge durchschnitten hatte, gehörte somit zu diesem Gebirgszug dazu? Dann wiederum wäre das komplette Gebiet bis zu den Vogesen zu Deutschland gehörig.¹⁸² Dieses Beispiel verdeutlicht, worin die Gefahr einer allgemein gefassten Definition der Geopolitik lag: Es gab viel Raum für Auslegungen und damit auch die politischen Überzeugungen der Geographen. Fast jede politische Meinung konnte mithilfe der richtig ausgesuchten geographischen Phänomene begründet werden.¹⁸³ Der Politologe Adolf GRABOWSKY ordnete 1928 daher die Geopolitik auch eher der Politik zu und eben nicht der Geographie:

„Man muß politische Geographie und Geopolitik unterscheiden, jene ist, wie gezeigt, ein Teil der Geographie, diese ein Teil der Staatswissenschaften, im besonderen der politischen Wissenschaft. [...] Erhält die Geopolitik dadurch, daß sie eine politische Wissenschaft ist, erst ihre besondere Färbung, so wird umgekehrt die Politik nicht zum wenigsten gerade durch die Geopolitik erst überhaupt zur Wissenschaft. Erst wenn ich alle geschichtlichen Entwicklung als in hohem Maße abhängig von den Bedingungen des Raums ansehe, wird ihr Ablauf, insbesondere das Werden der Staaten, berechenbar und bestimmbar.“¹⁸⁴

175 1887-1957; Professor der Geographie an der Universität Graz; zeitweise mit Karl HAUSHOFER zusammen Herausgeber der Zeitschrift für Geopolitik

176 WOLTER, Heike: „Volk ohne Raum“ – Lebensraumvorstellungen im geopolitischen, literarischen und politischen Diskurs der Weimarer Republik. Eine Untersuchung auf der Basis von Fallstudien zu Leben und Werk Karl HAUSHOFERS, Hans Grimms und Adolf Hitlers. Münster, Hamburg, London 2003. S. 22

177 1886-1971; Mitherausgeber der Zeitschrift für Geopolitik mit Karl HAUSHOFER, Fritz Terner und Erich Obst; ab 1932 außerordentlicher Professor an der Universität Gießen; ab 1934 außerordentlicher Professor in Braunschweig; ab 1935 Direktor des Geographischen Instituts an der Universität Greifswald

178 WOLTER 2003, S. 22

179 WOLTER 2003, S. 22

180 Vgl. WOLTER 2003, S. 18; S. 23

181 SCHOBESBERGER, S. 17

182 ZAUNERT, Paul: Das deutsche Volk und seine Stämme. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. 22-47. S. 39; METZ, Friedrich: Der Südwesten. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. 242-252. S. 242, 247

183 Vgl. WOLTER 2003, S. 23

184 GRABOWSKY, Adolf: Staat und Raum. Berlin 1928. S. 18f

GRABOWSKY ist sogar der Meinung, dass die Geopolitik der Politik übergeordnet sein müsse, da geschichtliche Entwicklungen nur durch diese erklärbar seien.

Für die Schule müsste das laut des Schulbuchautors und Vertreters der Geopolitik Walther GEHL folgende Konsequenzen haben: „Die Nebenpfade der Staatsbürgerkunde und der Erdkunde können und müssen also völlig mit der Hauptstraße der Geschichte verschmolzen werden und diese verbreitern.“¹⁸⁵ Die Geschichte ist bei ihm allem anderen übergeordnet und in der Geopolitik verschmelzen diese Komponenten zu einer zusammen.

Dies liegt im Widerspruch zum Selbstverständnis der Geopolitik als Wissenschaft. Obwohl im 20. Jahrhundert etliche Professuren ins Leben gerufen und die scheinbare Objektivität¹⁸⁶ immer betont wurde, widerspricht die Tatsache, dass Geopolitik als „anwendbare Forschung“¹⁸⁷ verstanden wurde, einem rein wissenschaftlichen Anspruch. Ebenfalls konnte keine „empirische Begründung und Verifikation der Erkenntnisse“¹⁸⁸ geleistet werden.

1.5.2.2 Zentrale Themen

Im Fokus des Interesses nach 1919 stand der **Versailler Vertrag** und seine Gebietsabtretungen, die mithilfe der Geopolitik kritisiert und als unrechtmäßig dargestellt werden sollten.

Die in der Geopolitik gewonnenen Einsichten sollten nicht nur einigen wenigen Wissenschaftlern vorbehalten sein, sondern in erster Linie auch der Erziehung und „Aufklärung“ des Volkes dienen.¹⁸⁹ So schreiben beispielsweise auch Franz BRAUN und Arnold Hillen ZIEGFELD¹⁹⁰ im Vorwort ihres „Geopolitischen Geschichtsatlas“, dass das Ziel der Karten sei, den „deutschen Menschen wurzelfest im Heimatboden, in seinem Volkstum, im Staat zu machen“.¹⁹¹ Eine solche Karte solle, so Haushofer, durchaus „suggestiv“¹⁹² sein, wobei er dies ganz und gar nicht als negativ auffasste. Ganz im Gegenteil, „überzeugen“¹⁹³ solle eine Karte, dabei auch „nicht verletzen“¹⁹⁴, immer auch „wahr“¹⁹⁵ sein, dabei aber eben auch „schädliche Zufälligkeiten unangreifbar verschweigen oder verschleiern“¹⁹⁶. Mit solchen Anforderungen an suggestive Karten, würden sich die Deutschen dann auch in eine Reihe mit ihren englischen Kollegen begeben, die dies schon seit Jahren tun würden.¹⁹⁷

185 GEHL, Walther: Gedanken über den Aufbau eines neuzeitlichen Geschichtsunterrichts. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG)) . 12. Jg. 1922. S. 49-69. S. 60

186 HAUSHOFER meinte sogar, dass deutsche Karten immer so korrekt, wie möglich seien und dies auch ein Problem des Ersten Weltkriegs gewesen sei, da die Gegner diese Karte hätten verwenden können. Vgl. HAUSHOFER, Karl: „Die suggestive Karte“? In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst. 81. Jg., Nr. 1, Berlin 1922. S. 17-19, S. 17

187 WOLTER 2003, S. 30

188 WOLTER 2003, S. 31

189 Vgl. WOLTER 2003, S. 26

190 Seit 1921 NSDAP Mitglied, enge Kontakte zu Karl HAUSHOFER

191 Zitiert nach: FIEBERG, Klaus: „Deutschlands Verstümmelung“. In: Praxis Geschichte 2/2001. S. 46-49. S. 47

192 HAUSHOFER, Karl: „Die suggestive Karte“? In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst. 81. Jg., Nr. 1, Berlin 1922. S. 17-19. S. 18

193 HAUSHOFER 1922, S. 18

194 HAUSHOFER 1922, S. 18

195 HAUSHOFER 1922, S. 18

196 HAUSHOFER 1922, S. 18

197 Vgl. HAUSHOFER, Karl: „Die suggestive Karte“? In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst. 81. Jg., Nr. 1, Berlin 1922. S. 17-19. S. 17

Dem widersprach der Wirtschaftsgeograph Max ECKERT-GREIFENDORFF¹⁹⁸ 1939:

„Sie [Karten der Geopolitik] sind geeignet für das Weltverstehen, für die Weltpolitik. Da sie von Haus aus etwas Dynamisches in sich gefesselt haben, ist es nicht erstaunlich, wenn sich dies auf der Karte in Form von längeren und kürzeren oder dickeren und dünneren Kraftlinien mit Pfeilansatz Luft zu schaffen sucht. Sie sind gegenwartsbetont und haben nur den einen Fehler, verhältnismäßig schnell zu veralten, was unter Umständen kein Fehler ist. [...] Die Frage, ob nun solche Karten – wie man sich neuerdings für sie fast bis zur Siedehitze erwärmt hat – in den Schulatlas gehören, kann man nur mit einem Kopfschütteln beantworten. In den Schulatlas gehören lediglich Dinge, die von sicherem und einigermaßen dauerndem Werte sind und sich nicht in buntem Wechsel ändern. Ändert sich das politische Bild eines Staates, dann ist es in seiner neuen Form auch dem Schulatlas einzuverleiben, da immerhin die Möglichkeit besteht, daß es einige Zeit Bestand hat.“¹⁹⁹

Aufgrund ihres inkludierten Gegenwartsbezuges seien geopolitische Karten schnell veraltet. Daher verneinte ECKERT-GREIFENDORFF die Frage nach der Anwendbarkeit in Schulbüchern und Atlanten. Inwiefern der Meinung ECKERT-GREIFENDORFFS in den Schulbüchern gefolgt wurde oder ob doch Ansätze der Geopolitik zu erkennen sind, bleibt zu untersuchen.

Der Nationalsozialismus wurde von vielen Vertretern der Geopolitik begrüßt, da er auf den ersten Blick auf die Verwirklichung vieler „geopolitisch sinnvoller Ziele“²⁰⁰, wie beispielsweise der Angliederung Österreichs, des Saarlands, der Rückgewinnung Elsass-Lothringens oder der Schließung des Danziger Korridors hinarbeitete. Wie schon beschrieben, war die Geopolitik auch von völkischen und nationalen Vertretern geprägt, die die Blut- und Boden Ideologie bzw. die Rassenkomponente der Nationalsozialisten mit aufnahmen.²⁰¹ Karl HAUSHOFER, einer der einflussreichsten Geopolitiker betonte die „Rassebedingtheit“, die den Nationalsozialisten wichtig war, nicht. Er passte trotzdem ins Bild der Zeit und konnte seinen Einfluss behalten, da er andere Punkte wie zum Beispiel die „Lebensraumpolitik“ in seinen Werken aufnahm und allgemein in seinen Begriffen eher weite blieb. Einerseits widerspricht seine Ansicht der „Lebensraumpolitik“ der Nationalsozialisten in wichtigen Punkten: Das eigene Volk durfte nie in Gefahr gebracht werden und die Bevölkerung der besetzten Gebiete sollte immer freiwillig mitarbeiten. Andererseits zog sich HAUSHOFER nach 1933 nicht zurück, da er die Ziele im Allgemeinen unterstützte.²⁰² Seine Ansichten sind deswegen von so großem Interesse, da er mit Rudolf Heß befreundet war, welcher besonders seit der Entstehungszeit von „Mein Kampf“ enge Kontakte zu Adolf HITLER pflegte und als einer der engsten Vertrauten des ‚Führers‘ galt.²⁰³

198 Friedrich Eduard Max ECKERT-GREIFENDORFF lebte von 1868-1938. Er war Privatdozent, Leiter des Museums für Völkerkunde in Kiel, sowie Professor für Wirtschaftsgeographie in Aachen von 1907-1937. Er wurde bekannt durch das Werk „Die Kartenwissenschaft“ Berlin 1921 und 1925, in der er in sieben Bänden die Grundlagen für die Disziplin der Kartographie legte. Politisch gesehen ist er Mitte-rechts einzuordnen. Er war zwar nie Mitglied in der NSDAP, allerdings unterzeichnete er eine Wahlempfehlung für HITLER und ist aufgrund seiner Veröffentlichungen als ‚völkisch-rassistischer‘ Geograph zu bezeichnen.

199 ECKERT-GREIFENDORFF, Max: Kartographie. Ihre Aufgaben und Bedeutung für die Kultur der Gegenwart. Berlin 1939. S. 346f

200 WOLTER 2003, S. 29

201 Vgl. WOLTER 2003, S. 28

202 Vgl. WOLTER 2003, S. 42f

203 Vgl. WOLTER 2003, S. 81

1.5.3 Historische Geschichtskarten in der Zeit des Nationalsozialismus

„Niemaals zuvor ist die Kartographie in einem solchen Umfang und auf so dreiste, nachhaltige und vielfältige Weise als Waffe mißbraucht worden. So zielte ein Teil der Nazi-Propaganda speziell darauf ab, die Vereinigten Staaten durch eine verzerrte Geschichtsdarstellung für Deutschland und gegen Großbritannien und Frankreich einzunehmen und Amerika zumindest bis zur Eroberung Europas durch die Achsenmächte aus dem Krieg herauszuhalten.“²⁰⁴

MONMONIER stellt damit fest, dass die Nationalsozialisten die Kartographie bewusst nutzten, um ihre Interessen zu transportieren. An anderer Stelle führt er aus, dass es ein weiteres beliebtes Propagandamittel zur Legitimation des eigenen Vorgehens war, gegnerische Karten abzdrukken, um so die Aggressivität der Gegner zu belegen und das Ansehen der anderen Kriegsteilnehmer zu schädigen.²⁰⁵ Wie das unten stehende Beispiel einer französischen **Phantasiekarte** zeigt, lassen sich diese Beobachtungen ebenfalls in Schulbüchern machen. Diese Karte ist schon 1928 erschienen, was dafür spricht, dass es sich bei dem von MONMONIER beschriebenen Phänomen nicht um ein neues seit 1933 handelt, sondern auch schon davor verbreitet war.



Phantasiekarte aus einem französischen Roman zur Austellung Deutschlands 1914.

Abb. 15: REIMANN, Arnold; LANGE, Walther: Geschichtswerk in Verbindung mit Schulmännern und Universitätsprofessoren. Abt. II B: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen. Heft 4. Oldenbourg Verlag München und Berlin 1928. S.171

Die Existenz einer solchen Karte in einem Schulbuch könnte darüber hinaus als Zeichen für die Einstellungen der Autoren gewertet werden. Arnold REIMANN gilt zwar als konservativ und revisionistisch, allerdings hat er ein komplettes Umschwenken auf die Ideologie des Nationalsozialismus stets abgelehnt.²⁰⁶ Trotzdem hatten seine Schulbücher in der Weimarer Republik Probleme bei den Genehmigungsverfahren.²⁰⁷

Zur Legitimierung des Vorgehens im Krieg diente auch die Fokussierung auf das **Auslandsdeutschtum**, das schon in der Weimarer Republik immer mehr in den Mittelpunkt der Kartographie gerückt war. Damit einhergehend gerieten auch statistische Probleme in den Blickpunkt. So schrieb der Geologe Hermann RÜDIGER²⁰⁸ 1935 von drei großen Merkmalen, die einen Menschen zum Deutschen machen. Er solle von „Art und

²⁰⁴ MONMONIER 1996, S.139

²⁰⁵ MONMONIER 1996, S. 143ff

²⁰⁶ Vgl. RIEKENBERG, Michael: Die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ und die Organisation der deutschen Geschichtslehrer. (1911-1944). In: LEIDINGER, Paul (Hrsg): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S 128-140. S. 103

²⁰⁷ Sieh Kapitel Abolutismus

²⁰⁸ Hermann Rüdiger: 1889-1946; studierte Geschichte und Geologie an der Universität Rostock, wo er auch promovierte; ab 1934 Dozent an der Landwirtschaftlichen Hochschule Hohenheim; ab 1940 Leiter des Geographischen Instituts der TU Stuttgart; ab 1941 Leiter des Deutschen Auslands-Instituts; war sowohl Parteimitglied, als auch SA-Brigadeführer, starb 1946 in einem amerikanischen Internierungslager

Abstammung nach deutsch“ sein, „die deutsche Sprache“ sprechen – sei es in ihrer Hochform oder in einem Dialekt oder „Mundart“. Und als letzten Punkt würde sich ein Deutscher immer „zum deutschen Volke gehörend fühlen“ bzw. sich zum „Deutschtum bekennen“²⁰⁹. Sofort relativierte er seine eigene Aussage jedoch wieder, indem er schrieb, dass nicht unbedingt immer alle drei Merkmale vorhanden sein müssten. Er hob besonders das Problem der Spracherfassung hervor und meinte, es würde auch schon ausreichen, wenn die Kenntnis der deutschen Sprache vorliegen würde, sie jedoch gar nicht gesprochen werden würde. Das Problem der Statistik sei zum einen, dass ein Zugehörigkeitsgefühl oder eine Kultur nicht gemessen werden könne und zum anderen, dass die Statistik immer von ausländischen Instituten, zu denen die Gebiete nun gehörten, erstellt wurden und deswegen nur beschränkt als verlässliche Quellen genutzt werden könnten.²¹⁰ Dass jedoch die Sprache das Wichtigste der oben genannten Merkmale ist, dies begründete Friedrich METZ 1935 mit der Verschiedenartigkeit der „Rassebestandteile“, aus denen das deutsche Volk zusammengewachsen sei. Eines jedoch hätten alle gemeinsam und das sei die Sprache. Diese könne man durchaus erheben und damit auch auf Karten eintragen. Erst in zweiter Linie ging es ihm um das „Bekenntnis zu einem Volk“. Aus diesem Grund schloss er beispielsweise die „rassefremden Ostjuden“ vom deutschen Volk aus, obwohl sie auch Deutsch sprechen würden, nahm dagegen aber die „Wenden im Spreewald oder die Memelländer“, die eigentlich im Alltag kein Deutsch sprachen, mit hinzu.²¹¹ Anhand dieser beiden Zitate lässt sich aufzeigen, dass eine einheitliche Sichtweise unter den Kartographen nicht vorhanden und darüber hinaus auch die Quellenlage höchst unsicher war.

An der westdeutschen Grenze stoßen bezüglich der Frage der Nationenzugehörigkeit zwei Ansichten aufeinander. Die einen, vertreten durch deutsche Wissenschaftler, die wie oben beschrieben, der Meinung waren, dass Herkunft, ‚Rasse‘, Sprache und Kultur bestimmen sollten, zu welchem Land ein Mensch gehört und auf der anderen Seite die französische Überzeugung mit ihrem Ursprung in der französischen Revolution, dass ein Mensch selbst entscheiden solle, zu welchem Land er gehören wolle.²¹² „Aus diesem Grunde findet man in französischen Schulbüchern ausschließlich ethnographische Karten des Deutschen Reiches und Mitteleuropas [...], um die deutschen Ansprüche auf fremde Nationen darzustellen.“²¹³

1.5.3.1 Inhalte und Ziele

Wie schon im Kapitel Geopolitik angesprochen, traten im Nationalsozialismus das Verhältnis von **„Volk und Boden“** mehr und mehr in den Fokus. Mit folgenden Worten wird Paul DE LAGARDE, deutscher Geopolitiker, in der ‚Zeitschrift für Mittelschulen‘ 1933 zitiert: „[...] kolonisieren ist eine Aufgabe, die dem Deutschen im Blut liegt, die Geschichte lehrt es.“²¹⁴ Bis zu den Germanen sei dieses Phänomen zu belegen. Dass ein starkes Bauerntum wie in Deutschland Raum brauche und ihm deswegen das Kolonisieren angeboren sei und nicht über ausreichenden „Lebensraum“ verfügten, das hätten die

209 RÜDIGER, Hermann: Zahl und Verbreitung des deutschen Volkes. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. 3-7. S.3

210 Vgl. RÜDIGER, S. 3

211 Vgl. METZ, Friedrich: Sprachen, Volks- und Staatengrenzen in Mitteleuropa. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. 16-21. S.16

212 Vgl. HÖPEL, Thomas: Der deutsch-französische Grenzraum: Grenzraum und Nationenbildung im 19. Und 20. Jahrhundert. In: GEO. Europäische Geschichte online. S. 2

213 BENDICK, Rainer: Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45). Pfaffenweiler 1999. S. 453

214 „Lagarde und die deutsche Raumfrage“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 47. Jh. 1933. Heft 34. S. 568-569. S. 568

Deutschen inzwischen verstanden“. Laut dem Geschichtsdidaktiker Johann Ulrich FOLKERS²¹⁵ gebe es drei Möglichkeiten, diesen Umstand zu ändern: entweder eine „Landnahme [...] über die vorgegebenen politischen Grenzen hinaus“ oder „Landausbau [...] innerhalb der gegebenen politischen Grenzen“ oder „Intensivierung der Nutzung gegebener Nährfläche“. In welcher Form und wann diese Verfahrensweisen in der Geschichte aufgetreten sind sowie ihre jeweilige Kontextualisierung waren damit Aufgaben des Geschichtsunterrichts.²¹⁶

Als Beispiel für die „Landnahme“ spielte der Erste Weltkrieg eine herausragende Rolle. Hier seien besonders der Schlieffen-Plan, die Marneschlacht und der allgemeine Ablauf im Westen von Bedeutung für die Schüler.²¹⁷

1.5.3.2 Methodik

Die schon in der Weimarer Republik geforderte Suggestivität von Karten wurde im Nationalsozialismus intensiviert. Gerhard KÖSTER schrieb 1936 in der Zeitschrift ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ 1936, dass besonders auf Wandkarten vermehrt „suggestive“ Pfeileintragungen“ vorzufinden seien. Sie seien zwar wertvoll im Hinblick auf ihre „wissenschaftliche, kartographische und politische Leistungen“²¹⁸, man könne sie jedoch kritisch betrachten. Damit spielte er nicht auf die Perspektivität dieser Karten an, sondern er bezog sich vielmehr auf die Vernachlässigung der topographischen Elemente einer Karte.

Neben Schulbuchkarten fanden Faustskizzen²¹⁹ als Ergänzung für Tafel und Heft nach 1933 ihren Weg in den Geschichtsunterricht. Gerhard KÖSTER betrachtete sie als besonders geeignet, um die Verläufe des Weltkrieges zu verdeutlichen. Sie hätten auch den Vorteil, ausgewählte topographische Elemente aufzeigen zu können.²²⁰

1.5.4 Karten in Schulbüchern

Während in unseren heutigen Schulbüchern Karten eher eine untergeordnete Rolle unter den verwendeten Medien spielen, gab es in den Mittelschulbüchern ab 1919 außer Karten nur wenige Zeichnungen, Abbildungen von Gemälden oder Fundstücken. Der Text, der den Rahmen für die Medien bis heute bildet, überwog.²²¹ Und eben dieser „Rahmen“ macht die Schulbuchkarte zu einem besonderen Medium. Sie sind „passgenau“, wie Armin HÜTTERMANN schreibt. Das heißt, auf ihnen werden nur Dinge dargestellt, die zum jeweiligen inhaltlichen Thema des Kapitels passen und dem Alter bzw. dem

215 FOLKERS veröffentlichte neben wissenschaftlichen Werken auch Unterrichtswerke, wie beispielsweise „24 Karten zur Rassen- und Raumgeschichte des deutschen Volkes“. Langensalza 1937; war „Reichssachbearbeiter für Geopolitik“ (vgl. ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG)) 29. Jg. 1938, S. 368)

216 Vgl. FOLKERS, Johann Ulrich: Volk und Raum im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG)) 28. Jg. 1938, S. 558-576. S. 571

217 Vgl. KÖSTER, Gerhard: Zum Gebrauch der Faustskizze im Geschichtsunterricht. Mit 16 Skizzen. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG)) 29. Jg. 1939, S. 356-365. S. 359

218 KÖSTER, Gerhard: Die Pfeilskizze im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘. 26. Jg. 1936, S. 38-40. S. 38

219 Stark vereinfachte Darstellungen einer Karte

220 Vgl. KÖSTER, Gerhard: Zum Gebrauch der Faustskizze im Geschichtsunterricht. Mit 16 Skizzen. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG)) 29. Jg. 1939, S. 356-365. S. 359f

221 Vgl. STÖBER, Georg: Schulbuch, Karten und Konflikte. In: Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung und Georg-Eckert-Institut. (Hrsg.): Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann. Eckert.Dossiers 2(2009). S. 1-13. S. 2

Leistungsstand der Schüler angemessen sind. Andere Aspekte, die beispielweise auf Atlaskarten zu sehen wären, werden außen vor gelassen.²²² Darüber hinaus sind Karten heutzutage mit Arbeitsaufträgen versehen, die den Schülern die Analyse erleichtern und sie auf Beachtenswertes aufmerksam machen sollen. Arbeitsaufträge finden sich allerdings in den untersuchten Schulbüchern von 1919-1945 nicht. Die Karte wirkte also allein mit ihrem Rahmen, dem Autorentext.

Georg STÖBER, der 2009 Geographiebücher der Weimarer Republik untersuchte, befasst sich deshalb auch zuerst mit den Karten an sich und daran anschließend mit den sie umgebenden Autorentexten. Bei der Untersuchung von Karten zum Versailler Vertrag stellt er heraus, dass durch den Friedensvertrag verlorene Gebiete ganz in schwarz oder schraffiert gekennzeichnet wurden. Sie wurden in sehr emotionaler Art und Weise als nicht verzichtbar dargestellt. Diese Phänomene sind in den jeweiligen Karten in Geschichtsschulbüchern ebenso zu finden. Auch die Tatsache, dass die wichtigsten Flüsse und Grenzen sowie die Namen der Nachbarstaaten enthalten sind, ist eine Parallele. Und STÖBER fiel eine Besonderheit bei der Bezeichnung der Nachbarstaaten auf: „Deren Schriftzug spart dabei die abgetretenen Gebiete aus. „Polen“ beginnt östlich Westpreußens, Posens und Oberschlesiens, was nicht nur kartographischen Praktikabilitätsabwägungen geschuldet sein dürfte.“²²³ Die Gebiete sind also offiziell nicht als zu Deutschland gehörig markiert. Dieses Unrecht wird durch die Farbe schwarz betont. Allerdings gehören sie auch nicht richtig zu den Nachbargebieten, da ihre Namenszüge erst hinter den „besetzten“ Gebieten beginnen.

Es finden sich keine Karten, in denen nur die Grenzen des neuen deutschen Reiches eingezeichnet sind und die abgetretenen Gebiete nicht gesondert verzeichnet sind. Die Wirkung der Karten wird auch in den Geographiebüchern unterstützt durch den Titel und die Wortwahl in der Legende: STÖBER nennt die Beispiele „verlorenem deutschen Staatsgebiet“ oder „entrechtetem deutschem Sprachgebiet“²²⁴. Dies lässt sich durch folgende Titel in Geschichtsschulbüchern ergänzen: „Verluste an Land und Leuten“²²⁵, „Die Reichsverluste durch Versailles“²²⁶, „Deutschlands verlorene und besetzte Gebiete“²²⁷, „Raub deutscher Gebiete und Menschen“²²⁸. Eine Änderung der Darstellung ergab sich ab 1938. STÖBER spricht davon, dass nun auch Gebiete, die nicht im Versailler Vertrag abgetreten worden sind, sondern in denen die deutsche Sprache gesprochen wird, in derselben Farbe markiert werden – das Ziel der Begründung territorialer Expansionsbestrebungen tritt überdeutlich zu Tage.²²⁹

So impliziert die unten stehende Karte einen deutlichen Zusammenhang Deutschlands und Österreichs. Die Verwendung derselben dominierenden Farbe schwarz bringt den Betrachter leicht dazu, die kleine dünne, weiße Linie zu übersehen, die die bestehende Staatsgrenze zeigt. Deutsche und Österreicher seien also ein Volk, das nur durch eine sehr dünne weiße Linie staatlich voneinander getrennt sei.

222 Vgl. HÜTTERMANN, Armin: Kartenlesen – (k)eine Kunst. Einführung in die Didaktik der Schulkartographie. München 1998. S. 86

223 STÖBER 2009, S. 4

224 STÖBER 2009, S. 4

225 FÜSSLER, Wilhelm; Loos, Wilhelm: Geschichte des deutschen Volkes. II. Teil, Verlag Emil Roth Gießen, Berlin, Leipzig ca. 1932, S. 226

226 GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen. 4. Heft, Ferdinand Hirt in Breslau 1926, S. 92

227 SCHOENBORN, Heinrich: Geschichte für Mittelschulen. Viertes Heft: Klasse II und I, B.G.Teubner Leipzig, Berlin 1924, S. 148

228 VOM HOF, Werner, SEIFERT, Peter: Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes. Adolf Hitlers Großdeutsches Reich 1850-1941. Crüwell Dortmund, Breslau 1943, S. 102

229 Vgl. STÖBER 2009, S. 4

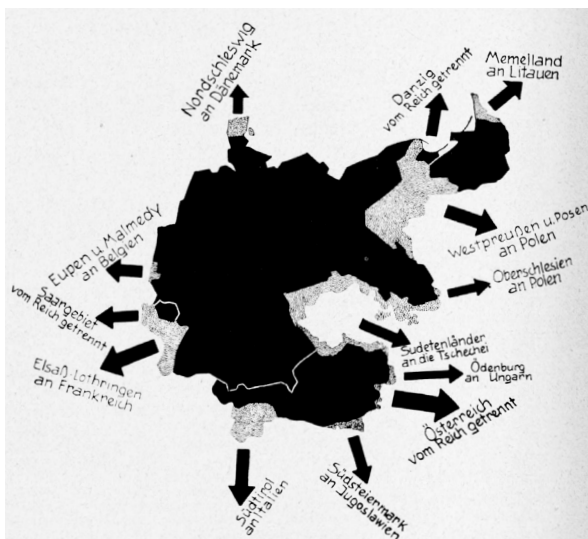


Abb. 16: „Raub deutscher Gebiete und Menschen“. VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter: Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes. Band IV, Crüwell Dortmund und Breslau 1943, S. 102

STÖBER untersuchte neben den Karten an sich auch die Texte, in die sie eingebettet sind und fand dabei fünf Möglichkeiten für Begründungen dieser besonderen Darstellungsart heraus. Ein Grund, warum ein außerhalb Deutschlands liegendes Gebiet eigentlich doch deutsch sein konnte, war seine „germanisch-deutsche Vergangenheit“, ein anderer, dass es sich dabei um einen „Teil des deutschen Sprachraums“ handelte. Eng hiermit verbunden ist die Argumentationslinie, dass „die Bevölkerung vor Ort stark durch deutsche Kultur beeinflusst“ worden sei. Besonders in Bezug auf das Elsaß ist zu lesen, dass die Deutschen die nach 1919 abgetretenen Gebiete in den Bereichen „Ackerbau, Bergbau, Verkehrswesen [...] und Städtegründungen“ deutlich aufgewertet hätten. Das fünfte und letzte Argument, warum

die Gebiete wieder zu Deutschland gehören müssten, ist ebenso auf Elsaß und Lothringen anwendbar: „Die Gebiete waren eng in das deutsche Wirtschaftsgefüge integriert. Der Verlust beeinflusst die Überlebensfähigkeit des deutschen Volkes.“²³⁰ Ob diese Argumentationslinien in den Karten des Zeitraums bis ins 18. Jahrhundert in den untersuchten Mittelschulbüchern gefunden werden können, gilt es im Laufe der Arbeit zu überprüfen.

1.6 Analysemethoden

Im Alltag wie auch in der Schule oder an den Hochschulen neigt man oftmals dazu, Karten ausschließlich zum Zweck der Orientierung zu verwenden. Allerdings werden hierbei viele, zuerst marginal erscheinende Details sowie mögliche Generalisierungen oder Intentionen übersehen. Aus diesem Grunde stellt auch Armin HÜTTERMANN der Synthese zuerst die genaue Analyse der Karte voraus. Dabei sollen die einzelnen Elemente beschrieben und ihre Häufigkeit und ihr Vorkommen registriert werden. HÜTTERMANN bezeichnet diesen Schritt als „Elementenanalyse“²³¹. Es folgt die sogenannte „Komplexanalyse“²³², in der „Beziehungen der Elemente“ und eventuell sichtbare „räumliche Einheiten“²³³ notiert werden. Der Analyse nachgestellt wird die Synthese, in der jetzt die Beziehungen zwischen den einzelnen, in der Analyse identifizierten unterschiedlichen Elementen nochmals untersucht und mithilfe weiterführender Materialien erklärt werden. An dieser Stelle werden sowohl Gruppierungen gebildet als auch ihre Bedingungsfaktoren bzw. Beziehungen verdeutlicht.²³⁴

Resultierend aus diesen Überlegungen schlägt HÜTTERMANN für die Arbeit mit Karten ein Raster vor, das allerdings nur in den Schritten 1-3 für historische Geschichtskarten anwendbar ist.

Verständnis des Einzelphänomens →							
Erkenntnisse von Zusammenhängen ↓	Individuelle Einstiegsfragen (Beispiele)	Was/ wieviel/ wo...?		Wie/ warum...?		Wie wird...	Wie sollte...?
		Beschreibung/ Benennung		Erklärung		Prognose	Bewertung
		was wird untersucht welche Eigenschaften/ Erscheinungen/ verhaltensformen hat es? wie heißt es in der Fachsprache	wo sind die Objekte, wieviel gibt es? wie sind sie verteilt?	wie sind die Objekte räumlich strukturiert und wie sind ihre (System-) Beziehungen zueinander: gibt es Zusammenhänge zwischen Systemordnung und Raumstruktur?	Welche Bedingungen und Prozesse haben die Entstehung der Standorte/ Verteilungen/ Strukturen/ Systeme verursacht?	Wie werden sich die räumlichen Strukturen verändern? Wie werden Menschen auf die räumlichen Strukturen einwirken? Welche Trends und Entwicklungen sind wahrscheinlich	Wie sollten räumliche Organisationsform en aussehen? Wie sollten räumliche Potentiale genutzt werden? Wie wirken sich alternative Entscheidungen aus?
		1	2	3	4		
	Konzeptionelle Ebene	Objektebene (bes. räuml. Aspekte)		Struktur/ Funktion/ Genese		Potential / Dynamik	Werte/ Normer
Natur- und Kulturobjekte mit ihren Eigenschaften und ihren Umwelt- bedingungen		-Standorte -Verteilungen, Muster -räumliche Vergesell- schaftenungen	-räumliche Organisationen -Systeme -räumliche Komplexe -Regionen	-Naturprozesse -Mensch- Umwelt- Beziehungen -räumliche Interaktion -Umweltwahr- nehmung -Entscheidungs- verhalten	-räumliche Interaktion -Naturprozesse -Umwelt-potential- Bewertung -Mensch-Umwelt- Beziehungen -Umwelt- („Raum-“) Planung -Entscheidungs- verhalten	-Lebensqualität -Umweltqualität -Räumliche Gerechtigkeit -Entscheidungs- verhalten	
Erläuterungen: 1 = Studium der Legende 3 = Karteninterpretation als Komplexanalyse 2 = Kartenlesen 4 = Karteninterpretation als Potentialanalyse, wertende Planung							

Hüttermann, Armin (Hrsg.): Karteninterpretation in Stichworten. Berlin; Stuttgart: Ferdinand Hirt / Borntraeger 2001.

Die Frage nach dem Grund einer bestimmten Darstellungsweise von Karten stellt sich dem Betrachter topographischer Karten selten. Jedoch scheint jene Frage elementar bei der Betrachtung von Geschichtskarten in Schulbüchern. Das Dekonstruieren von Karten umschreibt HARLEY als das ‚Lesen zwischen den Zeilen‘, als die Suche nach Metaphern und Phrasen bzw. Rhetorik innerhalb einer Karte.²³⁵

²³¹ HÜTTERMANN, Armin: Karteninterpretation in Stichworten. Teil I Geographische Interpretation topographischer Karten. Berlin, Stuttgart 20014, S. 17

²³² HÜTTERMANN 20014, S. 17

²³³ HÜTTERMANN 20014, S. 17

²³⁴ Vgl. HÜTTERMANN 20014, S. 17

²³⁵ Vgl. HARLEY, John B.: Deconstructing the Map. In: The new nature of maps: essays in the history of cartography.

Und Inga GRYL, eine der bekanntesten deutschen Vertreterinnen der Dekonstruktion von Karten, deren Schwerpunkt seit Jahren die reflexive Kartenarbeit bildet, schreibt:

„Dekonstruktion ist das Aufdecken von Verschwiegenem, simplifizierenden Klassifikationen, Dichotomien und Absolutheitsansprüchen basierend auf Deutungsmacht.“²³⁶

Die im bisherigen Kapitel erläuterten Möglichkeiten der Kartenbeeinflussung sorgen bei jeder Karte dafür, dass sie eine Art Subtext beinhaltet – GRYL nennt es etwas „Verschwiegenes“. Die Aufgabe der Dekonstruktion ist zum einen darauf aufmerksam zu machen, dass dem so ist und des weiteren Vereinfachungen, Auswahlmethoden, Generalisierungen oder versteckte Hierarchien herauszustellen. Ihr Konzept der sogenannten „spatial-citizenship“ geht über die Kenntlichmachung der Deutungen hinaus. Vielmehr rückt daneben auch die Wirkung auf den Konsumenten, wozu die Karte „bei vorkritischer Lesart anregen kann und wie sie in Abhängigkeit vom individuellen Reflexionsgrad nutzbar gemacht werden kann“²³⁷ in den Mittelpunkt. GRYL übernimmt damit die Perspektive des Rezipienten und versucht, daraus Schlüsse für die Lehre zu ziehen. Sie fragt sich, welche Methoden und Strategien man Menschen an die Hand geben muss, damit sie selbst die Karten dekonstruieren können und zu einer „Mündigkeit in der Komsumption“²³⁸ gelangen.

Das von ihr entworfene Modell erklärt auf der einen Seite, unter welchen Bedingungen oder Einflussfaktoren eine Karte entsteht und erläutert Wirkungsmöglichkeiten der Karten. In den Kategorien zur Dekonstruktion geht sie dann andererseits auf die Faktoren ein, die unerlässlich für die Dekonstruktion der Karte sind. Da im Falle der Schulbücher die Frage nach den Rezipienten eine kaum nachzuweisende Komponente ist, wird sich diese Arbeit auf den oberen Bereich der „Gesellschaft“, „Milieu, Sozialisation und Funktion“ sowie des „Autor[s]“ konzentrieren. Die Kategorien zur Dekonstruktion bieten ein erstes Gerüst für die Interpretation und Deutung der vorliegenden Geschichtskarten. Hieraus leitet GRYL die „konstruktivistische Kartenlesekompetenz“²³⁹ ab, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll, da bei ihr in erster Linie der Schüler bzw. der Rezipient im Mittelpunkt steht. Interessant ist allerdings, dass GRYL den Gedanken, ausgehend von der Schule, weiterspinnt: Durch Karten können „räumliche Weltbilder“ entstehen. Sobald eine Karte, die ein Schüler in der Schule betrachtet hat, auch ein Pendant außerhalb der Schule findet und dieses schulische Bild außerschulisch, beispielweise in den Medien bestätigt wird, entstehen diese Weltbilder.²⁴⁰

Baltimore 2001. S. 149-168. S. 152

²³⁶ GRYL, Inga: Dekonstruktion und Geomedien. In: *Geographie und Schule*. Heft 187. 32.Jg. 2010. S. 26-35. S.26

²³⁷ GRYL 2010, S. 28

²³⁸ GRYL 2010, S. 28

²³⁹ Sieh z.B. GRYL, Inga: Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht. Wien 2009

²⁴⁰ Vgl. GRYL 2009, S. 74

Signifikat nicht aufgrund des Bildes, des Aussehens des Signifikants direkt abgelesen werden kann. Ein ausgefüllter Kreis mit einem Kreuz darauf findet keine direkte Repräsentation in der Wirklichkeit. Allerdings ist dem geschulten Kartenleser klar, dass mit diesem Zeichen eine Kirche gemeint ist. Er verwendet seine Erfahrungen, gesellschaftliche Konventionen oder auch die versprachlichte Legende für die Deutung. Und eben an dieser Stelle spielt das Textverstehen eine Rolle.²⁴⁴ Fehlt eine Legende, was in der Mehrzahl der untersuchten Schulbuchkarten der Fall ist, so verlässt sich der Kartenautor allein darauf, dass gesellschaftliche Konventionen dem Rezipienten helfen, die Signaturen zu dekodieren und damit den Inhalt zu konstruieren.²⁴⁵ Sollte dieses „Zeichensystem“ allerdings vom Leser und dem Kartenautor unterschiedlich verstanden werden oder der Leser kennt ein Zeichen nicht, so ist die Kommunikation über das Medium Karte nicht mehr möglich bzw. verfälscht. Deswegen ist es unwahrscheinlich, dass der Rezipient die „Nachricht“ des Kartenautors so entschlüsselt, wie dieser sie verstanden haben wollte.²⁴⁶

So spricht Inga GRYL von der „**Lexik**“ oder dem Wortschatz, der „Zeichen oder deren Zusammensetzung als Lexeme eine eigenständige Bedeutung“ zuweist und der **Syntax**, der „Anordnung der Zeichen“, die das „Arrangement der Zeichen auf der zweidimensionalen Ebene der Karte“²⁴⁷ bilden. Und SCHOBESBERGER ergänzt: „Eine syntaktische Korrektheit entsteht dadurch, dass ein Zeichen eindeutig identifizierbar ist und von anderen Zeichen deutlich unterschieden werden kann.“²⁴⁸

Des Weiteren lässt sich in Karten die **Semantik**, also „die den Zeichen zugewiesenen Bedeutungen“²⁴⁹ und die **Pragmatik**, die „Wirkung und Verstehen von Zeichen in Bezug auf den Rezipienten“²⁵⁰ und schließlich die **Sigmatik**, das „Verhältnis von Zeichen und Realität“ erkennen, die normalerweise Texten eigen sind.²⁵¹

Dabei ist es ein semantisches Phänomen, dass ein und dasselbe Wort mehrere Bedeutungen haben kann. Ebenso kann es vorkommen, dass zwei Worte in einem Teil der Definition deckungsgleich sind, jedoch über unterschiedliche Charakteristika verfügen. Hier könnte man das eben genannte Beispiel der Kirche aufgreifen. Ein Gotteshaus ist das Gebäude, aber das Aussehen oder auch die Konfession, der das Gebäude gewidmet ist, kann unterschiedlich sein – allerdings wird für alle dasselbe Symbol verwendet. Beim Textverstehen wird dieses Problem durch die Syntax, durch den Satzzusammenhang gelöst. Dadurch wird klar, was gemeint ist, in der Karte fehlt dieser Zusammenhang allerdings meist und erschwert dadurch die Interpretation.²⁵² Allerdings können Beziehungen, so Jürgen BOLLMANN, auch durch beispielsweise einheitliche Farben dargestellt werden.²⁵³ In Anlehnung an obiges Farbschema könnten alle katholischen Kirchen schwarz, alle evangelischen Kirchen violett gefärbt sein.

244 Vgl. GRYL, Kanwischer 2011, S. 186

245 Vgl. GRYL, Inga: Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht. Wien 2009, S. 59

246 Vgl. SCHOBESBERGER, Nikolaus: Propagandakartographie. Die Verwendung von Karten als Mittel für Werbung und politische Meinungsbildung. Wien 2010. Diplomarbeit. S. 19 und S. 34

247 GRYL 2009, S. 49

248 SCHOBESBERGER 2010, S. 33f

249 GRYL 2009, S. 49

250 Ebd. S. 49

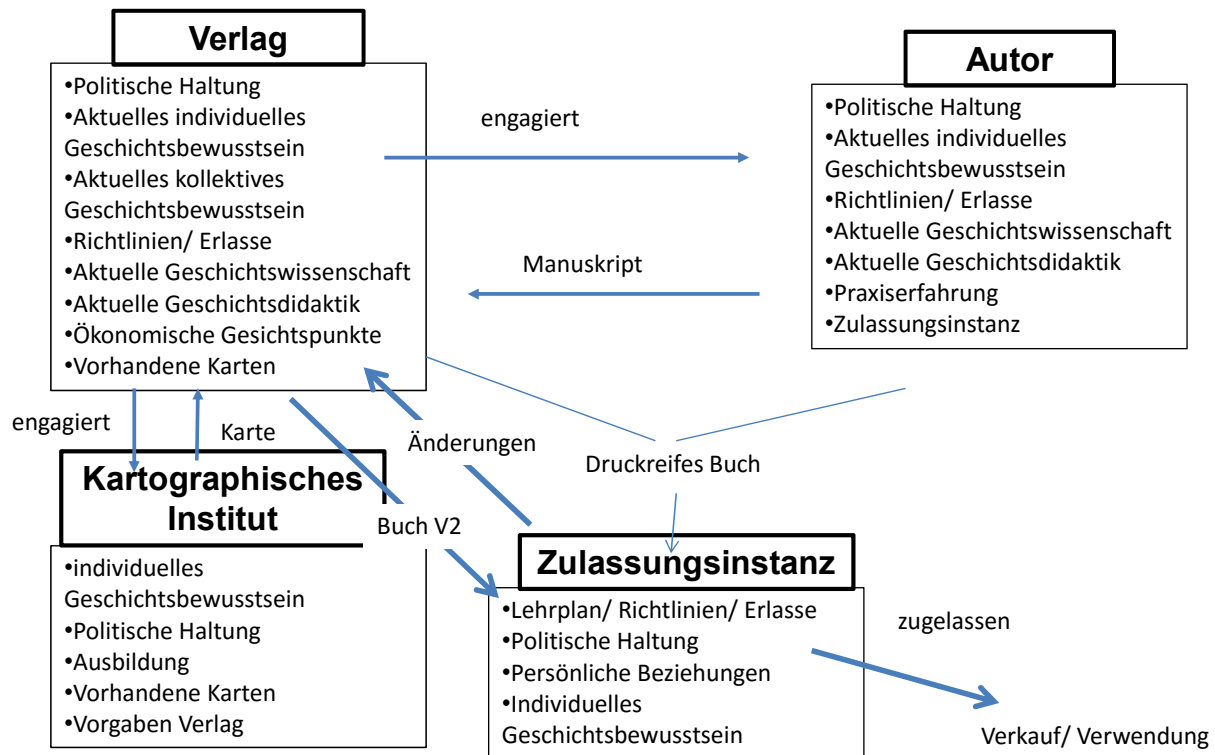
251 Vgl. GRYL 2009, S. 49

252 Vgl. BOLLMANN, Jürgen: Probleme der kartographischen Kommunikation. Bedingungen und Funktionen kartographischer Zeichendarstellung und Zeichenwahrnehmung in Kommunikationsprozessen. Quantitative Analyse syntaktischer Zeichenstrukturen. Berlin 1977, S. 19ff

253 Vgl. BOLLMANN, S. 22

1.7 Auswertungsverfahren

Die Entstehungsprozesse einer Schulbuchkarte, die sich von anderen Quellenarten abhebt, werden in unten stehendem Schaubild erläutert. Aus der näheren Betrachtung dieses Prozesses ergibt sich schließlich im Umkehrschluss das entwickelte Analyseverfahren.



Grafik Carolin HESTLER

Am Anfang stand der **Verleger**, der ein Schulbuch produzieren wollte. Er hatte aufgrund von Sozialisation und persönlichen Erfahrungen eine gewisse politische Haltung und zu bestimmten Bereichen der Geschichte seine persönlichen Vor- und Einstellungen, sein individuelles Geschichtsbewusstsein. Hinweise darauf können für den heutigen Betrachter beispielsweise Mitgliedschaften in politischen Vereinigungen, Vereinen oder biographischen Details wie die Teilnahme am Weltkrieg sein. Allerdings wurden diese nicht eins zu eins im Schulbuch umgesetzt, denn er war in seinen Planungen immer auch an die Lehrpläne, Erlasse und weitere Vorgaben der Ministerien sowie an den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand und an pädagogische bzw. didaktische Neuheiten gebunden. Der Verleger überlegte sich also, welche Grundlagen und Ziele er mit seinem Geschichtsschulbuch verfolgen wollte.²⁵⁴ Dabei waren allerdings neben aktuellen gesellschaftlichen und politischen Meinungen auch eventuelle spätere Entwicklungen mit einzubeziehen.

Die Produktion eines Schulbuches von der Idee bis zum letztendlichen Verkauf dauerte mehrere Jahre. Für den Verleger bedeutete dies, dass er für die Zukunft planen und versuchen musste vorzusehen,

²⁵⁴ Werden und Wesen des Hauses R. Oldenbourg München. Ein geschichtlicher Überblick 1858-1958. München: Oldenbourg 1958. S. 186

welche gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Meinungen sich durchsetzen würden.²⁵⁵ Besonders in den Anfangsjahren neuer Regierungen, sei es durch die SPD in der Weimarer Republik oder durch die NSDAP, war dies schwer, da keine Lehrpläne vorhanden waren²⁵⁶ und die Verleger abschätzen mussten, was von der neuen Regierung gewollt war, um bereits mit der Produktion von Schulbüchern beginnen zu können.

In einem zweiten Schritt suchte der Verlag einen **Autor**, der diese Vorstellungen umsetzen konnte. Folglich musste dies ein Autor sein, der ein ähnliches Geschichtsbewusstsein besaß wie der Verleger, der die Lehrpläne kannte und umsetzen konnte, der wusste, welche wissenschaftlichen und pädagogischen Neuheiten derzeit diskutiert wurden, der aber auch einen Einblick in die Schulpraxis hatte. Denn beim gesamten Produktionsprozess spielten beim Verleger immer auch ökonomische Gesichtspunkte eine Rolle. Die Schulbücher wurden später von Lehrern ausgesucht. Diese wählten eher Bücher aus, die von Männern und Frauen aus der Praxis mitgestaltet wurden oder deren Einsatz im konkreten Unterricht möglich war. Die Erstellung einer neuen Schulbuchreihe war für einen Verleger immer ein großes Risiko, weshalb es für ihn nahe lag, Autoren zu wählen, die schon für den Verlag erfolgreich tätig waren. So ist beobachtbar, dass der Herausgeber der Schulbuchreihe oftmals gleich blieb, da mit ihm eine populäre Reihe assoziiert wurde, die mitarbeitenden Autoren aber wechselten. So hofften Verleger, an frühere Erfolge anknüpfen zu können.

Eine weitere Überlegung, die bei der Auswahl des Autors auch eine Rolle spielte, war die spätere Akzeptanz durch die Zulassungsbehörden. Dies mag auch der Grund gewesen sein, warum teilweise Schulbuch-Gutachter oder Schulinspektoren an der Erstellung von Schulbüchern beteiligt waren. Sie wussten im Vorfeld, auf was die Kommissionen Wert legten und ihre Mitarbeit kam einer Garantie zur Genehmigung gleich. Als prominentestes Beispiel sei hier Walther GEHL genannt, der im Nationalsozialismus bei der Genehmigung von Schulbüchern mitarbeitete²⁵⁷. Hermann SCHULZE und Ludwig KAHNMEYER²⁵⁸, die für den Verlag Velhagen&Klasing tätig waren, werden im Schulbuch ebenfalls als Schulinspektoren bezeichnet. Bei diesem vielseitigen Anforderungsprofil erklärt sich, warum viele Schulbücher von Autorentams herausgegeben wurden.

Der Autor bzw. das Autorenteam erstellte nun ein **Manuskript**. Bewusst oder unbewusst flossen dabei wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussionen über geschichtliche Themen, eigene Erfahrungen und Sozialisation sowie Informationen über neue Erlasse mit ein. Die Autoren überlegten sich dabei, an welchen Stellen sie gerne welche zusätzlichen Materialien wie Bilder, Karten, Statistiken einsetzen würden. Nach der Durchsicht durch den Verlag entschied dieser meist anhand ökonomischer Gesichtspunkte, welche Karten im Schulbuch implementiert wurden. Dabei wurde auch die Frage diskutiert, ob es eventuell schon bestehende Karten gab, deren Rechte beim Verlag lagen. Für den Verlag war es deutlich billiger, bestehende Karten zu verwenden und diese, je nach Bedarf, leicht zu verändern, als neue Karten erstellen zu lassen. Viele Schulbuchverlage hatten kein eigenes **kartographisches Institut**, sondern mussten Aufträge für die Erstellung von Karten vergeben, was das

255 Vgl. Werden und Wesen des Hauses R. Oldenbourg München. Ein geschichtlicher Überblick 1858-1958. München: Oldenbourg 1958. S. 35f

256 Vgl. KREUSCH, Julia: Der Schulbuchverlag. In: FISCHER, Ernst; FÜSSEL, Stephan: Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2 Weimarer Republik 1918-1933 Teil 2. München 2007, S. 219-240, S. 220

257 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd.1 Göttingen 2004. S. 273-370. S. 306

258 Vgl. JACOBMEYER, Periode 1890-1917. S. 1242 Fußnote 343; Buch 1403

Endprodukt teurer und dadurch weniger rentabel machte. Der Kartograph erstellte dann aufgrund der Vorgaben von Verlag und Autor eine Karte. Dabei flossen wiederum bewusst oder unbewusst sein persönliches Geschichtsbewusstsein, seine Ausbildung, seine politische Haltung sowie auch sein Wissen über schon vorhandene Karten mit ein.

Verlag und Autor mussten sich dann schließlich auf ein Dokument einigen, das in den Druck gegeben werden konnte. Dabei wurde die Konformität mit neuen Erlassen und **Lehrplänen** nochmals überprüft. Bevor die neue Auflage verkauft werden konnte, mussten die Verlage ihre Bücher den **Zulassungsinstanzen** vorlegen. Ab 1928 war es den Verlagen teilweise gestattet, Prüfaufgaben einzureichen und nicht erst die fertig gedruckten Bücher.²⁵⁹ Fiel ein Buch nämlich durch das Genehmigungsverfahren, musste es an den gewünschten Stellen verändert werden und nochmals vorgelegt werden. Dieser Vorgang wurde teilweise auch mehrmals wiederholt, wie beispielsweise bei KUMSTELLERS „Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten“, nur um schließlich doch abgelehnt zu werden, was den Verlag Quelle&Meyer schließlich zwang, eine neue Geschichtsschulbuchreihe zu produzieren.²⁶⁰ Ein anderes Beispiel zeigt exemplarisch, dass wahrscheinlich nicht nur die Lehrpläne, Erlasse und momentane politische Richtung Kriterien für das Zulassen oder Ablehnen von Büchern waren, sondern auch persönliche Animositäten: So lehnte der Kommissionsvorsitzende Siegfried KAWERAU das Geschichtswerk von Arnold Reimann laut Zeitgenossen aus persönlichen Gründen ab. Da Agnes BLÄNSDORF allerdings nach der Lektüre der Gutachten zu dem Schluss kommt, dass die Kritik zweifellos begründbar gewesen sei, sind auch politische Ursachen für die Ablehnung anzunehmen.²⁶¹

Ein solcher Fall war für einen Verlag desaströs. Finanziell war die Erstellung eines Schulbuches ein großes Wagnis, denn schon Jahre im Voraus musste der Verleger in Vorkasse gehen. Die Kosten für die Erstellung und Produktion waren je nach verwendeten Farben, Techniken, Seiten- und Abbildungszahl teilweise so hoch, dass es praktisch unmöglich war, mit der ersten Auflage eines Schulbuches Gewinn zu machen. Erst wenn ein Schulbuch mehrere Jahre und in mehreren Auflagen verkauft werden konnte, warf die Anfangsinvestition Gewinne ab.²⁶²

Dieses hier vereinfacht dargestellte Vorgehen konnte selbstverständlich von Verlag zu Verlag variieren, aber für die Problemfragen der vorliegenden Arbeit genügt eine solch schematische Darstellung.

Auf der Grundlage der ausgeführten Literatur wurde nun für die zu untersuchenden Geschichtskarten ein Auswertungsraster erstellt.

259 Vgl. KREUSCH S. 224f

260 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: Lehmann, Hartmut; Oexle, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd.1 Göttingen 2004. S. 273-370. S. 310

261 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: Lehmann, Hartmut; Oexle, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd.1 Göttingen 2004. S. 273-370. S. 350

262 Vgl. Werden und Wesen des Hauses R. Oldenbourg München. Ein geschichtlicher Überblick 1858-1958. München: Oldenbourg 1958. S. 185

1. Bewusstmachen der Betrachterposition	<i>Vorkommen, Verbreitung, Häufigkeit</i>
Wie wirkt die Karte auf mich (den heutigen Betrachter)?	Verwendete Farben (<i>Erklärung, Vorkommen, Verbreitung, Häufigkeit</i>)
Welche Darstellungsmittel fallen direkt auf?	Verwendete Objekte und Symbole (<i>Erklärung, Vorkommen, Verbreitung, Häufigkeit</i>)
Inwiefern beeinflussen die Darstellungsmittel den Betrachter?	Zusätzliche Informationen (Diagramme, Text...)
2. Lesen	3. Interpretation (<i>unter Einflussnahme der recherchierten Informationen zu Kartograph, Schulbuchautoren, Verlag, Schulbuchreihen (Vorwort) sowie dem wissenschaftlichen Forschungsstand bezüglich des Kartengegenstandes, Lehrplänen und dem Entstehungszeitraum</i>)
Darstellungsmittel	Generalisierungen
Kartentyp	Auslassungen
Kartenart	Betonungen
Maßstab	Vereinfachungen
Legende	
Kartentitel	Wirkung verwendeter Punkte, Linien, Flächen
Thema	Wirkung Schrift, Signatur
Abgebildeter Zeitraum	Wirkung Farben
Abgebildeter Raum (Inselkarte...)/ Kartenausschnitt	Wirkung Objekte und Symbole
Topographische Elemente? (Netzlinien, Höhenlinien(Isohypsen) ...)	➔ begründete Aussage über Kartenintention
Verwendete Punkte, Linien, Flächen (<i>Erklärung, Vorkommen, Verbreitung, Häufigkeit, Größenordnung</i>)	
Verwendete Schrift, Signatur (<i>Erklärung,</i>	

Schema erstellt von Carolin HESTLER

Vor der eigentlichen Analyse der Karte sollte der Betrachter sich der Kartenwirkung auf sich selbst bewusst sein, um diese später analysieren zu können. Grundlage der eigentlichen Analyse ist allerdings die von HÜTTERMANN u.a. geforderte genaue **Beschreibung** der Elemente der Karte sowie die Beziehungen zueinander. Da die Karte selten isoliert steht, gilt dem „Rahmen“ der Karte in Form des Autorentextes und des Titels eine besondere Aufmerksamkeit bei der Analyse. In einem weiteren Schritt, der **Interpretation**, wird sowohl der aktuelle wissenschaftliche Forschungsstand als auch der vermutete Forschungsstand der Entstehungszeit in Form der Literatur und anderen Kartenformen inhaltlich betrachtet. Somit kann eine erste Aussage getroffen werden, inwiefern die Karte sich in das kollektive Geschichtsbewusstsein der Zeit einfügt oder diesem zuwiderläuft. Als weiterer Aspekt werden Hintergrundinformationen zu bildungspolitischen Leitlinien der Zeit, dem Autor bzw. dem Herausgeber und dem Verlag in die Interpretation mit eingebunden. Auf diese Weise können Generalisierungstechniken herausgearbeitet werden und es lässt sich eine Aussage darüber treffen, inwiefern diese zulässig sind oder Inhalte bewusst verändert oder „gefälscht“ wurden. Auch die Frage, warum gerade dieser Inhalt als Karte dargestellt wurde, ist von Interesse²⁶³. Der Platz, der für eine Karte verwendet wird, kostet den Verlag Geld. Allein die Existenz einer Karte könnte damit Hinweise für die Bedeutung ihres Inhalts geben. Verschwindet eine Karte in späteren Auflagen, könnte dies ein Grund dafür sein, dass der Gegenstand auch im kollektiven Geschichtsbewusstsein dieser späteren Zeit keine Rolle mehr spielte.

Noch deutlicher wird dies bei einer Gegenüberstellung mehrerer Karten aus dem gleichen Zeitraum von unterschiedlichen Verlagen oder Autoren. Hier können Muster erkannt werden, die wiederum

Aussagen über die politische Richtung des Verlags oder des Autors zulassen. Ebenfalls können Spielräume der Verlage innerhalb der politischen Vorgaben deutlich werden. Allerdings sollen bei aller Interpretation auch rein pragmatische Gründe von Verlagsseite wie beispielsweise Kosten für Farbdruck, Erstellung neuer Karten oder technische Aspekte berücksichtigt werden.²⁶⁴

In den folgenden Kapiteln soll das Auswertungsraster exemplarisch angewendet sowie die hier beschriebenen Phänomene anhand ausgewählter Geschichtsschulbuchkarten überprüft werden. Dabei werden wiederkehrende Phänomene und Unterschiede herausgearbeitet, welche im Folgenden mithilfe von Informationen zu Autoren, Lehrplänen, Verlagen dem wissenschaftlichen Forschungsstand und bereits vorhandenen Karten erklärt werden sollen. Dabei werden sowohl Unterschiede zwischen einzelnen Verlagen und Autoren als auch zeitliche Entwicklungen, abhängig vom jeweiligen politischen System herausgearbeitet.

²⁶⁴ Vgl. dazu: OSWALT, Vadim: Wie Geschichte zweidimensional wird. Aus der Werkstatt eines Autors. In: DIPPER, Christof; SCHNEIDER, Ute (Hrsg.): Der Raum und seine Repräsentation in der Neuzeit. S. 26-41, S. 27f

Kapitel 2

Die Mittelschule und der Geschichtsunterricht in Preußen

*„In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben. Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindung Andersdenkender nicht verletzt werden. [...]“*²⁶⁵

Karten zeigen in erster Linie nicht den Kartengegenstand, der ihnen ihren Namen gibt. Sie sind vielmehr ein Spiegel der Zeit, in der sie entstanden sind. Daher benötigt die Phase der Interpretation und damit die Einordnung der Karte in ihren Entstehungszusammenhang eine intensive Auseinandersetzung mit dem Schulsystem von 1919 bis 1945. Für die hier ausgewählten Karten von besonderem Interesse ist der Geschichtsunterricht an Mittelschulen in jenem Zeitraum. Dadurch können Ziele des Geschichtsunterrichts in der Weimarer Republik und eventuelle Veränderungen zum Nationalsozialismus herausgestellt werden. Erlasse und andere politische Vorgaben haben direkten Einfluss auf das Schulbuch als Teil der politischen Dimension der Geschichtskultur. Sie geben den Rahmen vor, in dem sich Schulbuchautoren und Verlage bewegen dürfen und Freiheiten nutzen können. Werden Darstellungsunterschiede zwischen verschiedenen Verlagen zum selben Thema beobachtet, gilt es gleichzeitig zu überprüfen, ob sich die Karte trotz allem im Rahmen der Vorgaben bewegte.

Wie das obige Zitat der Verfassung von 1919 zeigt, erwartete die Autoren der Weimarer Republik eine anspruchsvolle Aufgabe, da sie alle politischen Strömungen und Vorstellungen berücksichtigen sollten.

²⁶⁵ Art. 148 der Reichsverfassung 1919. In: FÜHR, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. Weinheim 1972. S.160

2.1 Die Mittelschule vor 1918 in Preußen

Um die Entwicklungen der Mittelschule nach 1919 in Preußen und die Veränderungen hinsichtlich der Vorgaben für den Geschichtsunterricht und dessen Schulbücher verstehen zu können, ist ein Blick in die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg unerlässlich.

Allerdings ist vertiefende Literatur zu diesem Gegenstand gegenwärtig immer noch ein Desiderat, wie schon der Geschichtsdidaktiker Frank-Michael KUHLEMANN 1991 feststellte.²⁶⁶ Umso wichtiger ist es, an dieser Stelle auf Quellen in Form von Zeitschriftenartikeln, Lehrplänen und Lehrplanentwürfen sowie gesetzlichen Erlassen und Stundentafeln wie auch zeitgenössischen didaktischen Werken zurückzugreifen. Aussagen dieser Quellen spiegeln allerdings ausschließlich die normative Ebene wider. Faktisch kann nicht belegt werden, wie die Unterrichtswirklichkeit ausgesehen hat. Da der Schwerpunkt der Arbeit jedoch auf der Entstehung der Schulbuchkarten und nicht auf ihrer Wirkungsgeschichte liegen soll, werden hier Schüler und Lehrer nur rudimentär in den Blick genommen.

2.1.1 Ursprünge

Schon 1705 wurde in Halle (Saale) die erste „Realschule“ vom Pietisten August Hermann Francke gegründet und von Pastor Christoph Semler ausgestaltet. Eine Schulart, die vermehrt die Realien wie beispielsweise Naturwissenschaften, Geographie, Ökonomie, Geometrie²⁶⁷ und weniger alte Sprachen und Geisteswissenschaften lehrte. Sie war der Vorläufer jener neuen Schularten, die in erster Linie nicht auf die Universität, sondern auf den zukünftigen Beruf vorbereiten. Aus diesem Grunde wurden neben den Realien auch Fächer wie „Französisch, Geometrie, Mechanik, Landwirtschaft“ angeboten.²⁶⁸ Durch die Einführung der Schulpflicht, die in Preußen 1717 durchgeführt wurde, stieg die Nachfrage nach Plätzen auch in den Mittelschulen.²⁶⁹

Gemeinsam war diesen teilweise sehr heterogenen Schulen, dass sie auf der einen Seite eine über die Volksschule hinausgehende Bildung ermöglichten, auf der anderen Seite allerdings nicht an die Ansprüche der höheren Schulen anknüpfen sollten. Die Abstufung zur höheren Schule blieb vor allem dadurch erhalten, dass an der Mittelschule keine „höheren Berechtigungen“ erreicht werden konnten. Dies hatte zur Folge, dass die Schülerzahlen, besonders unter den Jungen, gering waren, für viele Mädchen sich aber dadurch ein neuer Bildungsweg auf tat.²⁷⁰ Durch die erstarkte Mittelschicht erhielt die vorrangig auf das Bürgertum ausgerichtete Mittelschule erheblichen Zulauf.²⁷¹ Die Eltern wollten keine akademische Ausbildung für ihre Kinder, sondern eine „praktisch orientierte Schulbildung“²⁷², die es den Schülern ermöglichte, sich auf einen spezifischen Beruf vorzubereiten und in diesen nach dem Abschluss der Schulbildung einzusteigen. Angestrebte Berufe lagen vor allem im „technisch-gewerb-

266 Vgl. KUHLEMANN, Frank-Michael: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: BERG, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870-1928. München 1991. S. 179-227. S. 209

267 KONRAD, Franz-Michael: Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München 2007. S. 48

268 Vgl. KONRAD 2007, S. 82

269 Vgl. KONRAD, Franz-Michael: Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München 2007. S. 63

270 Vgl. HERRLITZ, Hans-Georg; HOPF, Wulf; TITZE, Hartmut; CLOER, Ernst: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim, München. 5. Aktualisierte Auflage 2009. S. 108f

271 Vgl. NATH, Axel: Aufstieg und Ableitung. Zur ambivalenten Entwicklung der Mittelschule/ Realschule in Preußen und der Bundesrepublik im 19. und 20. Jahrhundert. In: SALDERN, Matthias von (Hrsg.): Bildungsgang Realschule. Hohengehren 2002. S. 7-50. S. 30

272 KONRAD 2007, S. 83

lich-kaufmännischen Mittelstand sowie [...] den neu entstandenen gehobenen Verwaltungsdienst bei der Post, der öffentlichen Bauverwaltung, der Bergbau- und Militärbürokratie [...].²⁷³

2.1.2 Aufbau

Nach den preußischen Bestimmungen von 1872 handelte es sich bei der Mittelschule um eine Schulart, die durch die besonderen Bedürfnisse und Veränderungen der Industrialisierung notwendig geworden war. Sie sei eine „erweiterte Volksschule, die mindestens fünf aufsteigende Klassenstufen“²⁷⁴ umfassen sollte.

In den preußischen Bestimmungen für Mittelschulen 1910 wurde die Mittelschule als Aufbauschule bzw. weiterführende Schule nach drei Jahren Volksschule definiert. Nach zwei Jahren Mittelschule konnten die Schüler dann entweder für den Übergang auf höhere Schulen notwendige „differenzierte“ Sprachangebote, das heißt Latein wählen oder nach drei Jahren eine „berufsorientierte Abteilung“ der Mittelschule besuchen. Insgesamt dauerte die Mittelschule in Preußen sechs Jahre.²⁷⁵ Trotz oben beschriebener Faktoren für den Zulauf an Mittelschulen spielten diese im Bildungssystem des Kaiserreiches kaum eine Rolle. Einer der Gründe ist sicherlich auf der inhaltlichen Ebene zu finden.

Gemessen an ihrem Anspruch waren die ersten Mittelschulen eher Aufbauklassen für die Volksschule. Unterstrichen wird dies auch durch die Tatsache, dass Mittelschullehrer beispielsweise keine akademische Ausbildung vorzuweisen hatten. Sie waren Volksschullehrer, teilweise ohne Abitur,²⁷⁶ mit einer Zusatzqualifikation. Aber der Hauptgrund war sicherlich, dass ein Mittelabschluss, ab 1910 mittlere Reife genannt, keinerlei Berechtigungen „hinsichtlich des zu absolvierenden Militärdienstes“ bot.²⁷⁷ TEISTLER weist hier auf die in Preußen seit 1813/14 eingeführte Wehrpflicht und die Möglichkeiten der Reduktion eben jenes Militärdienstes hin. Um das „besitzende[n] und gebildete[n]“ Bürgertum in die Armee zu integrieren, wurde für diese der sogenannte ‚Einjährig-Freiwilligen-Dienst‘ geschaffen.²⁷⁸ Diese verkürzte Dauer des Militärdienstes kam aber nach TEISTLER den Absolventen der Mittelschule nicht zugute, was dazu führte, dass die Mittelschulen nicht an Attraktivität gegenüber den höheren Schulen gewannen.

2.1.3 Geschichtsunterricht vor 1918

Misst man die Bedeutung einzelner Fächer an der wöchentlichen Stundenzahl, so spielte das Fach Geschichte ab 1872 - noch nach Geographie – eine eher untergeordnete Rolle. Der Schwerpunkt lag auf den Sprachen Deutsch und Französisch sowie dem Rechnen.²⁷⁹

273 KONRAD 2007, S. 83

274 TEISTLER, Gisela: Skizze zur deutschen Schulgeschichte bis 1945. In: Zeitschrift für Internationale Schulbuchforschung 1991 (13). S. 397-435. S. 432

275 Vgl. TEISTLER, S. 432

276 Vgl. SAUER, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen. Köln, Wien 1987. S. 163

277 Vgl. TEISTLER, S. 429

278 Vgl. WALTER, Dierk: Preußische Heeresreformen 1807-1870. Militärische Innovation und der Mythos der „Roonschen Reform“. Paderborn 2003. S. 189

279 Vgl. HERRLITZ, S. 108f

Innerhalb des Faches kann eine Konzentration auf Staatengeschichte und Außenpolitik sowie Kriegsgeschichte, gepaart mit einer sehr starken Personalisierung, festgestellt werden. Dabei wurde besonderer Wert gelegt auf „Ereignisse, Personen, Tatsachen und Begriffe, Namen und Daten. Der Lehrer trug sie vor, der Schüler hatte sie sich einzuprägen und zum Abruf bereit zu halten.“²⁸⁰ Einzelne Beispiele wie das Karten- und Skizzenwerk des Geopolitikers Prof. Dr. Eduard ROTHERT zeugen allerdings auch von anderen methodischen Vorgehen. So schreibt er schon in seinem ersten Vorwort 1893, dass die Karten „im Unterricht selber entstanden, vielfach in freudiger Zusammenwirkung mit den Schülern; einige sind sogar ganz von ihnen gezeichnet.“²⁸¹ Zwar erwähnt er in seinem zweiten Vorwort 1894 Widersprüche gegen sein Vorgehen, allerdings zeigt die Tatsache, dass es 1896 noch eine dritte Auflage desselben Werkes gab, dass seine Ideen durchaus auch auf Zustimmung gestoßen sein müssen. Flächendeckend waren diese Veränderungen dann aber erst während des Ersten Weltkrieges zu beobachten: Zunehmend fand eine Schwerpunktverschiebung hin zu Staatsbürgerkunde sowie Sozial- und Wirtschaftsgeschichte statt, die nach Meinung der Didaktiker notwendig waren, um gegenwärtige Entwicklungen zu verstehen.²⁸² Dazu gehörte mit zunehmendem Kriegsverlauf auch die vermehrte Behandlung des Auslandsdeutschtums.²⁸³

280 ROHLFES, JOACHIM: Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert. In: GWU 5. Jahrgang 1994. S. 382-400. S. 398

281 ROHLFES, Eduard: Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre. (Neueste Zeit,) Düsseldorf 1896. S. I

282 Vgl. NEUBAUER, Friedrich: Zur Neuordnung des Geschichtsunterrichts. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 11. Jg. 1921. S. 49-65. S. 51

283 Vgl. PFISTERER, Ernst: Die Ausbreitung des Deutschtums im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG), 6. Jg. 1916. S. 325-334. S. 325

2.2 Die Mittelschule im Schulsystem nach 1918 in Preußen: Weimarer Republik

Der Erste Weltkrieg war für die Weimarer Republik nicht nur in militärischer Hinsicht eine schwere Belastung. Auch die Folgen des Versailler Vertrages wie Demontagen, Reparationen und die daraus resultierenden Belastungen für Wirtschaft und Gesellschaft wie Arbeitslosigkeit und Sparmaßnahmen bildeten eine schwere Bürgschaft. Hinzu kamen die Vorwürfe der „Erfüllungspolitik“ von allen Seiten und die zunehmende Radikalisierung der politischen Lager.²⁸⁴

Eben jene Radikalisierung der verschiedenen Ideologien, einhergehend mit einem ausgeprägten Föderalismus, machten Reformen im Bereich der Schulpolitik fast unmöglich. Dies führte dazu, dass das Schulsystem zum Ende der Weimarer Republik deutlich differenzierter und verworrener war als zum Ende des Ersten Weltkrieges.²⁸⁵ Hinzu kamen die Dominanz des Nationalgedankens in allen Bereichen und der damit einhergehenden Überhöhung der deutschen Nation, die auch im Geschichtsunterricht weiter wirkte.²⁸⁶

Aus diesen Gründen war es unmöglich, Mehrheiten für grundlegende Reformen im preußischen Schulsystem zu generieren. Generell blieben daher umfassende Reformen aus. Die Stellung der höheren Schulen wurde nicht angetastet, die Mittelschule wurde weiter ausgebaut und ausgestaltet. Ideen einer Einheitsschule konnten sich nirgends durchsetzen. Als einzige größere Reform wurde schon 1920 im Reichsschulgesetz die vierjährige verpflichtende Grundschule für ganz Deutschland festgelegt.²⁸⁷ Praktisch bedeutete dies, dass die ersten vier Jahre der Volksschule in „Grundschule“ umbenannt wurden und sie die Basis für eine weitergehende mittlere oder höhere Schulbildung bildeten. Es gab aber auch die Möglichkeit, nach den vier Grundschuljahren weiterhin Aufbauklassen der Volksschule zu besuchen.²⁸⁸

2.2.1 Aufbau der Mittelschule

Nach den preußischen Bestimmungen für die Mittelschulen 1925, die ab dem Schuljahr 1927/28 für alle Klassenstufen gültig waren, dauerte die Mittelschule weiterhin sechs Jahre. Da aber die Grundschule um ein Jahr verlängert wurde, betrug die Schulzeit nun insgesamt zehn Jahre.²⁸⁹ Der Aufbau der Mittelschule änderte sich im Zuge der neuen Bestimmungen leicht: alle Schüler wurden bis zur siebten Klasse zusammen unterrichtet und erst dann entschieden sie, ob sie eine stärkere berufliche Orientierung wählen wollten oder Latein für den Übergang ins höhere Bildungswesen lernten. Die Dauer dieser gymnasialen Aufbaukurse wurde demnach, genau wie die „berufsorientierten Abteilungen“, auf drei Jahre festgelegt.²⁹⁰

²⁸⁴ Vgl. MANNZMANN, Anneliese: Geschichtsunterricht und politische Bildung unter gesellschaftlicher Perspektive. In: MANNZMANN, Anneliese (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer II. München 1983. S. 19-74. S. 46

²⁸⁵ Vgl. MAY, Gerlinde: Die Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges in deutschen Schulbüchern. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit zur ersten staatlichen Prüfung für das Lehramt an Realschulen an der TU Braunschweig. 1985. S. 8

²⁸⁶ Vgl. MANNZMANN, S. 46

²⁸⁷ Vgl. KONRAD, S. 87ff

²⁸⁸ Vgl. HERRLITZ, S. 121f

²⁸⁹ Vgl. TEISTLER, S. 430

²⁹⁰ Vgl. TEISTLER, S. 432

Anders als an den Volksschulen wurde in den Mittelschulen ein Schulgeld erhoben.²⁹¹ Ein Grund hierfür könnte sein, dass durch die Betonung der Realien auch die Ausstattung der Schulen teurer war als an den Volksschulen. Des Weiteren handelte es sich um weiterführende Schulen, deren Besuch freiwillig war und deswegen an ein Schulgeld gebunden sein konnte.

Im 20. Jahrhundert war ein zunehmender Bedeutungsgewinn der Mittelschule zu verzeichnen. So schreibt Axel NATH: „Die relative Schülerzahl der Mittelschulen stieg fortan interessanterweise sowohl in den Wachstums- als auch in den Stagnationsphasen der höheren Schulbildung.“²⁹² Wie auch schon im Kaiserreich erachteten besonders Mädchen diese Schulform als Chance und bildeten daher meist die Mehrheit auf Mittelschulen. Abschließend ist zu sagen, dass diese Schulart vor allem für Arbeiterkinder eine wichtige Aufstiegsmöglichkeit darstellte.²⁹³

2.2.2 Der Lernraum Schule und seine Verankerung in der Weimarer Verfassung

Die hier im Mittelpunkt stehende Schulart Mittelschule wird im Artikel 146 der Weimarer Verfassung beschrieben:

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und das höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“²⁹⁴

Diese grundlegende Beschreibung der Ordnung des Schulsystems aller Länder bedeutete für die Mittelschulen einen Bedeutungsgewinn, da sie als Schulart neben den höheren Schulen als weiterführende Schulen in der Verfassung etabliert wurde. Da sowohl für höhere Schulen als auch für Mittelschulen Schulgeld erhoben wurde, wurde der Artikel im Folgenden ergänzt:

„[...] Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern von Kindern, die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung der Ausbildung.“²⁹⁵

Betrachtet man allerdings die finanzielle Situation der Kommunen, Länder und des Reiches durch lange Jahre der Weimarer Republik hinweg, so wird klar, dass diese Unterstützung wahrscheinlich eher gering ausfiel und damit „Minderbemittelte“²⁹⁶ an Mittel- und höheren Schulen eher selten waren.

²⁹¹ Vgl. „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1925. Heft 12. Berlin 1925. S. 3

²⁹² NATH, Axel: Aufstieg und Ableitung. Zur ambivalenten Entwicklung der Mittelschule/ Realschule in Preußen und der Bundesrepublik im 19. und 20. Jahrhundert. In: SALDERN, Matthias von (Hrsg.): Bildungsgang Realschule. Hohengehren 2002. S. 7-50. S. 30

²⁹³ Vgl. NATH, S. 31

²⁹⁴ MOSLER, Hermann: Die Verfassung der Weimarer Republik vom 11. August 1919. Stuttgart 2009. S. 50

²⁹⁵ MOSLER, S. 50

²⁹⁶ MOSLER, S. 50

Aber nicht nur zu formellen, sondern auch zu inhaltlichen Aspekten äußerte sich die Weimarer Verfassung: So sollten die Tugendhaftigkeit der Schüler, die durch die „sittliche Bildung“ und die „persönliche und berufliche Tüchtigkeit“ erreicht werden sollte, sowie die Erziehung zum deutschen Bürger, was durch die Betonung der „staatsbürgerliche[n] Gesinnung“ und die Erziehung „im Geiste des deutschen Volkstums“ hervorgehoben wird, im Mittelpunkt aller schulischer Arbeit stehen²⁹⁷. Es wurde nicht allem widersprochen, was vor dem Ersten Weltkrieg galt, sondern elementare Elemente aufgegriffen und durch neue Aspekte – hier die „Völkerversöhnung“²⁹⁸ - ergänzt. Der Stolz auf das eigene Land und seine Leistungen sowie der Aufruf an die Schüler, das Land durch ihre Leistungen und ihren Fleiß voranzutreiben, wurden jetzt verbunden mit einem Kennenlernen und einer Aussprache mit den Nachbarn, um den Einfluss jahrhundertealter Rivalitäten zu mindern.

Weiter heißt es in Artikel 178,2 der Reichsverfassung: „Die Bestimmungen des am 28. Juni 1919 in Versailles unterzeichneten Friedensvertrages werden durch die Verfassung nicht berührt.“²⁹⁹ Diese Bestimmungen des **Versailler Vertrages** ergänzen also die Verfassung. In Bestimmungen des Friedensvertrages von Versailles ist im Hinblick auf den Schulalltag eben jene oben angesprochene Völkerverständigung festgeschrieben. Ebenfalls wird die Streichung jeglicher militärischer Belange als Unterrichtsthema vorgeschrieben: „Unterrichtsanstalten, Hochschulen, Kriegsvereine, Schützengilden, Sport- und Wandervereine, überhaupt Vereinigungen jeder Art, ohne Rücksicht auf das Alter ihrer Mitglieder, dürfen sich nicht mit militärischen Dingen befassen.“³⁰⁰

Nach den Bestimmungen für Mittelschulen 1925 sollte die wissenschaftliche Arbeit den höheren Schulen überlassen bleiben.³⁰¹ Die Mittelschule sollte auf den Beruf und den Übergang auf diese höheren Schulen vorbereiten. Dafür war die zweite Fremdsprache, die aber in Mittelschulen fakultativ blieb³⁰², unerlässlich.

Die in den Bestimmungen enthaltenen Stundentafeln spiegeln auf der normativen Ebene die Bedeutung eines Faches an der Mittelschule wider. Festzustellen ist, dass in der ersten Klasse (VI) Geschichte kein eigenes Fach war, sondern zusammen mit Deutsch unterrichtet wurde. In den folgenden vier Klassen wurde Geschichte jeweils zweistündig gegeben, während die Schüler der Abschlussklasse (I) wöchentlich drei Stunden Geschichte hatten. Somit ergibt sich eine Gesamtzahl von elf Stunden, wobei die sechs Stunden im ersten Schuljahr, die gemeinsam mit Deutsch unterrichtet wurden, hier nicht mit eingerechnet sind.

297 MOSLER, S. 51

298 MOSLER, S. 51

299 MOSLER, S. 62

300 <http://www.documentarchiv.de/wr/vvo5.html> Artikel 177; vgl. auch BENDICK, S. 280f

301 Vgl. „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. S. 2

302 Vgl. „Aufgaben der Mittelschule“ vom Februar 1931. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1931. Berlin 1931. S. 76

Plan I (Allgemeiner Plan für Knaben)

Fach		Zahl der Stunden in Klasse						Zusammen
		VI	V	IV	III	II	I	
1	Religion	2	2	2	2	2	2	12
2	Deutsch	}	5	5	5	5	5	31
3	Geschichte		6	{ 2	{ 2	{ 2	{ 2	11
4	Erdkunde		2	{ 2	{ 2	{ 2	{ 2	12
5	Erste Fremdsprache	6	4-5	{ 4-5	{ 3-5	{ 3-5	{ 3-5	23-31
6	Zweite Fremdsprache			{ (3-5)	{ (3-5)	{ (3-5)	{ (3-5)	12-20
7	Rechnen (m. Buchführ.) u. Raumlehre	4	4-5	4-5	5-6	5-6	5-6	27-32
8	Naturkunde	2	2-3	2-3	3-4	3-4	3-4	15-20
9	Zeichnen	2	2	2	2	2	2	12
10	Werkunterricht	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(12)
11	Gartenbau				(1-2)	(1-2)	(1-2)	(3-6)
12	Musik	2	2	2	1	1	1	9
13	Leibesübungen	3	3	3	3	3	3	18
14	Kurzschrift				(1)	(1)		(2)
	Höchststundenzahl (verbindl. Unterr.)	29	30	30	32	32	32	185

„Die Stundenzahlen der mit einer Klammer zusammengefaßten Fächer dürfen in anderer Weise auf sie verteilt werden. Die Stunden des unverbindlichen Unterrichts sind durch Klammer () gekennzeichnet.“³⁰³

Vom Stundenumfang ist Geschichte vergleichbar mit Erdkunde, was zwar im ersten Schuljahr zweistündig unterrichtet wurde, im letzten Schuljahr aber nicht wie Geschichte mit einer Stunde zusätzlich unterrichtet wurde. Außerdem wurden Religion und Zeichnen wie Erdkunde ebenfalls zwölf Stunden unterrichtet. Geschichte würde somit,

neben einigen anderen, zu den Nebenfächern zu zählen. Allein der Plan V, der die Vorbereitung auf höhere Lehranstalten darstellt, weist Geschichte mehr Wochenstunden zu.³⁰⁴

Im September 1931 wurde die Wochenstundenzahl an Mittelschulen ohne Begründung um zwei Stunden gekürzt, wobei eine Stunde den technisch bzw. technisch-künstlerischen Bereich und die andere den sprachlichen, geisteswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen Bereich betraf. In welchem Fach genau die Stunden gestrichen wurden, wurde dabei den einzelnen Schulen überlassen.³⁰⁵

Zwar kommt dem Geschichtsunterricht laut den Bestimmungen eine herausragende Stellung zu³⁰⁶, allerdings konnte er seine Aufgaben nur im Zusammenspiel mit anderen Fächern erfüllen. Neben der daraus abgeleiteten Verpflichtung zu fächerübergreifendem Arbeiten und damit zusammenhängend, der gemeinsamen Gestaltung der Schülervorstellung des „deutschen Volkstums“ wurde in den Bestimmungen für Mittelschulen auf einige mögliche Schwierigkeiten des Geschichtsunterrichts hingewiesen. So sollten „konfessionelle Fragen“ mit besonderer Vorsicht behandelt werden und „für die Erörterung parteipolitischer Fragen sei auch im Geschichtsunterricht kein Platz“.³⁰⁷ Diese scheinbar so klare Vorgabe ging aus einer Reihe von geschichtsdidaktischen Diskussionen um die Objektivität und die Rolle der Staatsbürgerkunde im Geschichtsunterricht hervor. Es wurde versucht, die Schule als politikfreien Raum dadurch zu installieren, dass es Schülern beispielsweise untersagt war, Vereinigungen anzugehören. Allerdings wurde ab September 1932 für die Veranstaltungen der NSDAP eine Ausnahme gemacht und alle dahingehenden Verbote mussten rückgängig gemacht werden.³⁰⁸

303 „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1925. Heft 12. Berlin 1925. S. 4

304 Vgl. Anhang Stundentafeln

305 Vgl. „Herabsetzung der Wochenstundenzahl in den Mittelschulen“. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1931. Berlin 1931. S. 275

306 Vgl. „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. S. 12

307 „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. S. 12

308 Vgl. „Zugehörigkeit von Schülern und Schülerinnen zu einer Jugendorganisation der Nationalsozialistischen Deut-

2.2.3 Inhalte des Geschichtsunterrichts

Zentralistische, flächendeckende Lehrpläne existierten in Preußen nicht. Jedes Fach erstellte eigene individuelle Lehrpläne, die vorgegebenen Leitgedanken untergeordnet waren.³⁰⁹ Für den Geschichtsunterricht war das Hauptziel die „Kenntnis der Entwicklung des deutschen Volkes sowie der äußeren Einflüsse, die für sein Werden von Bedeutung waren. Verständnis für die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse der Gegenwart, Weckung und Förderung der Vaterlandsliebe und staatsbürgerlicher Gesinnung.“³¹⁰

Die Grundlagen der tatsächlichen Durchführung des Geschichtsunterrichts werden in den „methodischen Bemerkungen“ wie folgt umschrieben: Von einem Primat der **politischen** und der **Kulturge-schichte**, deren Verknüpfung Ziel eines jeden Geschichtsunterrichts sein solle, ist hier die Rede. Die Lehrer sollten die große Stoffmenge auf all jene Themen kürzen, die für die geschichtliche Entwicklung von Bedeutung waren. Besonderes Kürzungspotential sehen die Bestimmungen bei der **Kriegs-geschichte**, die bis auf wenige für Deutschland wichtige Kriege reduziert werden sollten.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet die **brandenburgisch-preußische Geschichte** – aber immer auch unter der Berücksichtigung der **benachbarten Völker**, hier besonders Frankreich und Großbritannien, da deren geschichtliches Schicksal auf besondere Weise mit Deutschland verwoben sei³¹¹. Dazu gehört unter anderem eben der westliche Nachbar, der durch die Frage der Nationenzugehörigkeit von Elsass und Lothringen auch im Bereich der aus dem Reich ausgeschiedenen deutschen ‚Stämme‘ angesprochen werden sollte.

Der damit erwähnte dritte Schwerpunkt umfasst die Geschichte des **Auslandsdeutschtums**. Schließlich bildete die Heimatgeschichte – besonders bei den jüngeren Schülern – einen letzten wichtigen Aspekt des Geschichtsunterrichts.³¹² Besonders letztgenannte Punkte führten zu einer zunehmenden **Gegenwartsorientierung**³¹³. Dies spiegelt sich auch im Umgang mit anderen Völkern wider. So fordert der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung auf einer Konferenz im Mai 1927, dass durch den Beitritt Deutschlands zum Völkerbund auch der Schulunterricht geprägt sein solle von der „Würde des eigenen Volkes, von verständnisvoller Achtung vor dem fremden Volke und von der Einsicht, daß die Entwicklung eines jeden Volkes gefördert wird“³¹⁴. Die gezielte Erziehung deutscher Schüler „in nationalem Sinne“ würde dann zu einer automatischen „Anerkennung der Gleichberechtigung anderer nationaler Charaktere“ führen, so Heinrich LAUE, der die Ausführungen des Ministers veröffentlichte.³¹⁵

Allerdings darf der Einfluss des Völkerbundeintritts für die konkrete Entwicklung von Schulbüchern

schen Arbeiterpartei vom 23. September 1932. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1932. Berlin 1932. S. 254

309 Vgl. „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1925. Heft 12. Berlin 1925. S. 1

310 „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. S. 12

311 Vgl. „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. S. 13

312 Vgl. „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. S. 13

313 Vgl. RÖDIGER, Wilhelm: „Sind wir im Geschichtsunterricht unserer ersten Klasse auf dem rechten Wege? In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 42. Jg. 1928. Heft 6. S. 78f

314 LAUE, Heinrich: „Der Völkerbund im Unterricht der Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 42. Jg. 1928. Heft 34. S. 519-521. S. 519

315 Vgl. ebd. S. 520

bezweifelt werden, da in der Satzung „Bildungspolitik als Tätigkeitsfeld“³¹⁶ nicht erwähnt wurde. Zwar sollte es Kommissionen zur Schulbuchrevision geben. Aber da Ideen von einheitlichen Geschichtsschulbüchern und internationalen Schulbuchkontrollen am Widerstand der nationalen Historiker scheiterten, einigte man sich auf einen Minimalkonsens, der in der Aufstellung von Kriterien für nationale Schulbücher mündete. Dabei ging es hauptsächlich um die Vermeidung „militaristische(r) und nationalistische(r) Kapitel“³¹⁷, „ungerechtfertigte Vorurteile gegenüber anderen Ländern zu verhindern“ und in den Schulbüchern auch die Geschichte anderer Nationen Platz einzuräumen.³¹⁸ Allerdings waren die nationalen Ansichten zu unterschiedlich, so dass die Umsetzung der Kriterien eher auf Freiwilligkeit beruhte. Zwar existierten bilaterale Kommissionen wie beispielsweise auch zwischen Deutschland und Frankreich. Die Umsetzung dieser Arbeit wurde in Deutschland aber durch die Machtübernahme nicht mehr realisiert.³¹⁹

Besondere Präsenz fanden solche Gedanken in Form von Längsschnitten in Schulbüchern der Abschlussklasse. Denn gemäß den Bestimmungen von 1925 sollte der Durchgang, der in Klasse VI mit einem Zusammenspiel von Deutsch- und Geschichtsunterricht mit den „heimatlichen und vaterländischen Sagen und Geschichte“ begann, mit einem „Rückblick auf die Entwicklung des deutschen Volkes in staatspolitischer, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht“ schließen. In Klasse V sollte der eigentliche chronologische Durchlauf durch die Geschichte mit „Bildern aus der griechischen und römischen Sage und Geschichte. Römer und Germanen“ beginnen. Gefolgt von „Deutsche[r] Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters“ in Klasse IV und Klasse III mit „Deutsche[r] Geschichte von der Beendigung der Befreiungskriege bis zu Gegenwart“.³²⁰

2.2.3.1 „Raum“ als Hauptelement des Geschichtsunterrichts

Betont wird immer wieder die fachliche Nähe sowohl zum Deutsch- oder Deutschkundeunterricht als auch zum Erdkunde- sowie zum biblischen Unterricht.³²¹ Ein Beispiel für die Verknüpfung mit der Geographie bietet TRAUBE in dem Aufsatz über den Sinn der deutschen Geschichte. Hier wird der Vorschlag gemacht, den kompletten Geschichtsunterricht am Thema Raum auszurichten, was den mitteleuropäischen Raum als Fokus der deutschen Geschichte in den Mittelpunkt stellen würde. Und da der Raum und der dort wohnende Mensch untrennbar miteinander verwoben seien, seien auch die Ereignisse der Geschichte untrennbar mit ihrem Raum verbunden. Allerdings müsse dafür ein Umdenken stattfinden: „Von dem eben angegebenen Zielpunkt aus müssen die geschichtlichen Tatsachen gewertet und eingeordnet werden.“³²² Zuletzt hätte eine solche Ausrichtung weitreichende Konsequenzen für die zu verwendenden Lehr- und Lernmaterialien.³²³

Steht der Boden im Mittelpunkt, würden Thematiken wie die Frage der Nationenzugehörigkeit des

316 FUCHS, Eckhardt: Der Völkerbund und die Internationalisierung transnationaler Bildungsbeziehungen. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft ZfG. Berlin 54 (2006). S. 888-899. S. 888

317 Ebd. S. 892

318 Vgl. ebd. S. 893

319 Vgl. ebd. S. 893f

320 „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1925. Heft 12. Berlin 1925. S. 12

321 Vgl. HARBOTT, Rich.: „Neuzeitlicher Geschichtsunterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 44. Jg. 1930. Heft 41/42. S. 576-578. S. 576

322 TRAUBE: „Der Sinn der deutschen Geschichte“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 45. Jg. 1931. Heft 2. S. 22-23. S. 23

323 Vgl. Kapitel 3.2.6

Elsasses im Geschichtsunterricht neu interpretiert werden müssen. Einen Ansatz dafür lieferte der Volksschullehrer Karl DATHAN 1931 in der Zeitschrift „Die Mittelschule“:

„Der Boden und das Klima des Elsasses formen seit Jahrhunderten und Jahrtausenden Menschen und Siedlungen germanischen Gepräges, und es ist deshalb ein gänzlich ausichtsloses Unterfangen unserer Nachbarn jenseits des Masgenwaldes, die Elsässer durch den französischen Sprachfarnis zu Kelten machen zu wollen. Sie würden französisch sprechende Germanen bleiben [...]“³²⁴

2.2.3.2 Auslandsdeutschtum im Geschichtsunterricht

Einen ganz bestimmten inhaltlichen Bereich spricht der preußische Kultusminister Adolf Grimme noch im Mai 1931 an: Anscheinend wurde ihm zugetragen, dass in den Schulbüchern und im Unterricht zu wenig auf die Grenzen des Deutschtums bzw. des deutschen Gebietes eingegangen wurde. Aus diesem Grund verpflichtete er die Lehrer, besonders auch in „Deutsch, Geschichte und Erdkunde Kenntnis der deutschen Grenzmarken in stärkerem Maße als bisher“ zu vermitteln und sowohl zusätzliche Fachliteratur in Lehrer- und Schülerbibliotheken als auch gezielte Fortbildungen zu diesem Thema anzubieten, damit Lehrer „Anregungen erhalten, wie in den genannten Fächern der Grenzmarkgedanke lebendig gemacht werden kann.“³²⁵ Wie in den „Bestimmungen zur Einführung von Lehrbüchern“ von Wilhelm SCHELLBERG³²⁶ 1926 ausgeführt, ist dies ein Beispiel für die Einflussnahme außerschulischer Vereine. Die Vermutung liegt nahe, dass die Bemerkung des Ministers auf eine Eingabe des „Allgemeinen Deutschen Schulvereins“³²⁷ oder des „Vereins für das Deutschtum im Auslande“ zurückging. Der enorme Bedeutungszuwachs zeigte sich auch an solch kleinen Zeichen wie beispielsweise der Freistellung aller Lehrer und Schüler, die der Pfingsttagung des „Vereins für das Deutschtum im Auslande“ im Jahr 1933 beiwohnen wollten.³²⁸ Darüber hinaus sollte der Geschichtsunterricht seit 1921 auch folgende Bereiche abdecken: „Der Friedensvertrag hat Millionen deutscher Volksgenossen vom Deutschen Reiche getrennt und fremden Staaten zugewiesen. Pflicht aller Deutschen, auch der Jugend, ist es, den getrennten Volksgenossen bei dem schweren Kampfe zu helfen, den diese für die Erhaltung ihrer deutschen Art und Kultur zu führen haben.“ Dabei sollte der Unterricht einen Schwerpunkt auf das Zusammengehörigkeitsgefühl mit Auslandsdeutschen legen und damit ein „Bewußtsein der Kulturgemeinschaft“³²⁹ fördern.

Exemplarisch für die Umsetzung dieser Anliegen in Karten soll an dieser Stelle auf die Karte „Deutschlands Verstümmelung“ (Abb.17) eingegangen werden. An ihr fällt zunächst der Titel ins Auge, der im-

324 DATHAN, Karl: Kriege und Schlachten. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 45. Jg. 1931. Heft 5. S. 70-71. S. 70

325 Vgl. „Kenntnis der deutschen Grenzmarken“ vom 8. Mai 1932. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1931. Berlin 1931. S. 154

326 SCHELLBERG, Wilhelm; Hylla, Erich: Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern. Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung. Heft 40a. Berlin 1926. S. 61f

327 Nach seiner Gründung am 2.7.1880 gewann der „Deutsche Schulverein“ vor allem in Österreich aufgrund seiner großdeutschen Ziele schnell an Bedeutung. Nach 1918 gewannen die Themen der Auslandsdeutschen auch in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Hinzu kam, dass der VDA nicht parteipolitisch gebunden war, sondern eher kulturelle Ziele verfolgt und somit für jedermann offen war. Der VDA gründete beispielsweise auch das „Deutsche Ausland-Institut“ in Stuttgart, zur Erforschung und Dokumentierung des Auslandsdeutschtums

328 „Pfingsttagung des Vereins für das Deutschtum im Ausland“ vom 22. März 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 89

329 Anlage vom 8. Mai 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 140

pliziert, dass Deutschland durch den Versailler Vertrag (der auf den ersten Blick nicht als Thema der Karte auszumachen ist) lebensunfähig, „verstümmelt“³³⁰ wurde. Diese Aussage wird unterstrichen durch die schwarz und grau gefärbten Grenzbereiche, die vormals zum Deutschen Reich gehört haben sollen und durch Abstimmungen oder Besetzung verloren gegangen sind. Bezeichnend ist nicht nur, dass Österreich und die von ihm abgetrennten Gebiete als „deutsche Gebiete“ ausgegeben werden, sondern auch die in der Legende unterschiedenen Abtretungsmöglichkeiten: „ohne Abstimmung getrennt“, „Abstimmungsgebiete für Deutschland verloren“, „Abstimmungsgebiete bei Deutschland verblieben“, „Abstimmung nach 15 Jahren“, „Trug-Abstimmung“, „besetztes Gebiet“.



Abb. 1: Geopolitischer Geschichtsatlas 1929: „Deutschlands Verstümmelung“

Quelle: Braun, F./ Ziegfeld, A. H.: Geopolitischer Geschichtsatlas. Teil 3. Neuzeit. Dresden 1929

Abb. 17: FIEBERG, Klaus: „Deutschlands Verstümmelung“. Die Darstellung des Versailler Vertrags im „Geopolitischer Geschichtsatlas“ von 1929 als Beispiel für kartographische Geschichtsdeutungen. In: Praxis Geschichte 2/2011. S. 46-49. S.46

Eindeutig widerspricht die intendierte Aussage der Karte neben dem Geist des Völkerbundes auch den Aussagen des Versailler Vertrags über die Schulen.

330 FIEBERG, Klaus: „Deutschlands Verstümmelung“. Die Darstellung des Versailler Vertrags im „Geopolitischer Geschichtsatlas“ von 1929 als Beispiel für kartographische Geschichtsdeutungen. In: Praxis Geschichte 2/2011. S. 46-49. S.46

Ebenfalls entgegen des Versailler Vertrags war die Bestimmung, dass die Jugendlichen in den Schulen ab September 1932 wieder ein Bewusstsein für „die Bedeutung überseeischen Besitzes“ entwickeln und den „kolonialen Gedanken“ pflegen.³³¹ Des Weiteren sollte das Bewusstsein für das Auslandsdeutschtum entwickelt werden. Hierzu gehörte im Erdkunde- wie auch im Geschichtsunterricht eine Karte, auf der im Geschichtsunterricht die Bedingtheit des Auslandsdeutschtums erklärt wurde, während im Erdkundeunterricht der gegenwärtige Zustand dargestellt werden sollte.³³² Der Geschichtsunterricht sollte erklären, wie es zu einer so großen auslandsdeutschen Gemeinde kommen konnte und damit auch Perspektiven für die Gegenwart und Zukunft diskutieren.

2.2.4 Grundlagen der zeitgenössischen geschichtsdidaktischen Diskussion

In der Monatszeitschrift des Geschichtslehrerverbandes (VdG), die von Dr. Fritz FRIEDRICH³³³ und Dr. Paul RÜHLMANN³³⁴ von 1911 bis 1933 geleitet wurde, finden sich viele Artikel, die einen Schluss auf die geschichtsdidaktischen Diskussionen der jeweiligen Zeit zulassen. Trotz der Offenheit des VdG für Lehrer aller Schularten kann anhand der Beiträge in der Verbandszeitschrift eine deutliche gymnasiale Dominanz erkannt werden.³³⁵ Für die vorliegende Arbeit ist die Zeitschrift jedoch trotzdem relevant, da sie zwar nicht die didaktischen Diskussionen der Kartennutzer zeigt, jedoch die Ansichten der Schulbuchautoren und ihr Umfeld widerspiegelt.³³⁶

Die geschichtsdidaktische Diskussion der ersten Jahre der Weimarer Republik war wie gelähmt vom Schock der Niederlage des Weltkriegs. Es gab, so Wolfgang JACOBMEYER, keine Diskussion über „Unterrichtsgegenstände, Lehrbücher und Lehrerrolle“. Die „nationale Kränkung“ des Versailler Vertrages blockierte vorerst eine Weiterentwicklung der Geschichtsdidaktik, die im heutigen Sinne erst ab 1930 existierte, so JACOBMEYER.³³⁷

Inhaltlich betrachtet drehte sich die Geschichtsdidaktik der Weimarer Republik zusammenfassend um zwei große Themen. Das eine war, bedingt durch die Niederlage des Ersten Weltkriegs, die Frage

331 „Behandlung der Kolonialfrage im Unterricht“ vom 29. September 1932. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1932. Berlin 1932. S. 260

332 Vgl. „Das Auslandsdeutschtum im Lehrplan und Unterricht der Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 41. Jg. 1927. Heft 24. S. 337-339. S. 338f

333 Dr. Fritz Friedrich wurde am 25.2.1875 in Christgrün geboren und studierte in Lausanne, Berlin und Leipzig. Seine Doktorwürde erhielt er 1898 bevor er seine erste Festanstellung als Lehrer einer höheren Schule 1902 in Schneeberg antrat. Weitere Anstellungen führten ihn nach Berlin und Leipzig, wo er von 1925-1937 auch die Nikolaischule leitete. Mit Paul RÜHLMANN zusammen gründete er die Zeitschrift Vergangenheit und Gegenwart, deren Chefredakteur er bis 1934 leitete. Ebenfalls zusammen mit RÜHLMANN saß er im Vorstand des Verbandes deutscher Geschichtslehrer. Er gilt aufgrund seiner Schriften und politischen Haltung als konservativer, allerdings nicht nationalsozialistischer, Vertreter der Geschichtsdidaktik der Weimarer Republik.

334 Dr. Paul RÜHLMANN ist besonders für seinen Einsatz im Bereich der Staatsbürgerkunde bekannt geworden und war sowohl Mitbegründer des Verbandes deutscher Geschichtslehrer, als auch Mitherausgeber der Zeitschrift Vergangenheit und Gegenwart. Nach seinem Tod am 9.10.1933 hieß es über ihn in seiner Todesanzeige: „Seine politische Arbeit stand ganz im Dienste des deutschen Volkstums.“ (Vergangenheit und Gegenwart' (VuG), 23.Jg. 1933. S. 588)

335 Vgl. RIEKENBERG, Michael: Die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ und die Organisation der deutschen Geschichtslehrer (1911-1944). In: Leidinger, Paul (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S. 128-140. S. 128ff

336 Vgl. hierzu auch: HUHN, Jochen: Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik. Konzepte und Bedingungen für den Geschichtsunterricht. In: LEIDINGER, Paul: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75-jährigen Bestehen.. Stuttgart. 1988. S. 79-98. S. 84

337 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtebuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin 2011. S. 225

nach dem Umgang mit eben jener Niederlage und die Folgen der neuen Regierungsform für den Geschichtsunterricht. Das zweite Thema, das die Diskussion beherrschte, war die Frage nach der Staatsbürgerkunde und ihrer etwaigen Integration in den Geschichtsunterricht bzw. ihre Etablierung als eigenständiges Fach und dessen Gestaltung.³³⁸

2.2.4.1 Pluralismus der Ziele des Geschichtsunterrichts

Trotz aller Gedankenspiele und Eingänge von Seiten sozialdemokratischer Didaktiker zeigt eine Eingabe des Verbandes deutscher Geschichtslehrer an das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, dass im Mittelpunkt die Vorstellungen konservativer Didaktiker standen und Neuerungen nur am Rande berücksichtigt wurden. Die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts sei nach dieser Eingabe vor allem die „geistige und sittliche Bildung“. Weiterhin wurde der **Gegenwartsbezug** und damit einhergehend das Wissen um die Bedingtheit der Gegenwart aus der Vergangenheit heraus als wichtiges Ziel formuliert. Nur so und mithilfe einer durchgängigen **Personalisierung** könne der Horizont der Schüler erweitert werden – hin zu einem Verständnis für die Bedeutung des Volkes und der Eingliederung des Individuums in das große Ganze. In diesem Zusammenhang wurde die Bedeutung der **Auslandsgeschichte**, die gegenwärtige Probleme erklären könne, besonders hervorgehoben.³³⁹

Fächerübergreifend soll darüber hinaus ein „tieferes, liebevolles Verständnis für Volkstum und Staat“ gefördert werden. Zur Aufgabe des Geschichtsunterrichts solle es des Weiteren gehören, „zu **selbständigem politischen Denken**“ zu erziehen, „wobei alle einseitig parteipolitischen Bestrebungen abzuweisen sind“.³⁴⁰ Um diese Aufgaben, die auch durch die Verfassung belegt sind, ausführen zu können, brauchte es aber eine Stundenvermehrung im Plan aller Schularten, so die Mitteilung weiter.³⁴¹

Der „Ausschuß der Historischen Gesellschaft zu Berlin“ ergänzt diese Ausführungen 1921, dass bei allen ausgewählten Themen der Gegenwartsbezug das Argument für die Behandlung sei und zwischen den einzelnen Bereichen immer Zusammenhänge erkennbar sein müssten. Sowohl **Bürgerkunde** als auch **Kulturgeschichte** hätten ihren Platz innerhalb der historischen Zusammenhänge und nicht als gesonderte Themen. Bei aller Bedeutung von Kulturgeschichte, stellte der Ausschuss aber an mehreren Stellen fest, dass das Entscheidende immer noch der Staat und dessen Geschichte sei, da sie es sei, die die Gegenwart prägte.³⁴²

Einheitlichkeit unter den Geschichtsdidaktikern bestand in Bezug auf das **Nationale**. Bei Gerhard SCHNEIDERS Ausführungen zur Geschichtsdidaktik am Ende des Kaiserreiches wird deutlich, dass dies eindeutig auf die Sozialisierung der Lehrer und Didaktiker im Kaiserreich sowie in der Frühzeit des Ersten Weltkrieges zurückzuführen ist. Und so schrieben 1927 die Volksschullehrerin Luise BERGER und Hermann PINNOW noch davon, „die heilige Flamme der Liebe zum deutschen Volk und Vaterland“ im

³³⁸ Vgl. HUHN, Jochen: Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik. In: LEIDINGER, Paul (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S. 79-98. S. 79

³³⁹ Vgl. Mitteilungen. Mitteilungen vom Verbands deutscher Geschichtslehrer. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Jg. 1920. S. 43-47. S. 43f

³⁴⁰ Ebd. S. 44

³⁴¹ Vgl. ebd. S. 44f

³⁴² Vgl. Mitteilungen: SCHÄFER, Dietrich: Richtlinien für den Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 11. Jg. 1921. S. 190-192. S. 191f

Geschichtsunterricht entfachen zu wollen.“³⁴³ Diese Konzentration auf die deutsche Geschichte bleibt auch nach 1945 noch erhalten, wie Tobias ARAND mit Berufung auf die Rede Gerhard BONWETSCHS anlässlich der Gründung des „Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands“ feststellt.³⁴⁴

Aufgrund der biographischen Informationen über die zitierten Didaktiker liegt die Vermutung nahe, dass die besprochenen Diskussionen hauptsächlich die höheren Schulen betrafen. Allerdings wird dies in den Artikeln nicht explizit formuliert und daher kann angenommen werden, dass allgemeine zeitgenössische geschichtsdidaktische Tendenzen darin präsentiert werden. Mittelschullehrer partizipierten eher nicht an diesen Diskussionen. Es ist allerdings nachweisbar, dass die Schulbuchautoren von Mittelschulbüchern sich an didaktischen Diskussionen teilweise rege beteiligten und Ansätze daraus sicherlich Einfluss auf Darstellungen in ihren Schulbüchern hatten. Dies gilt es in einem späteren Kapitel zu untersuchen.

2.2.4.2 Folgen für die Didaktik des Geschichtsunterrichts

Für den konkreten Unterricht bedeutete dies ein Ausgehen von der „Heimat und Gegenwart“ der Schüler, da der Erdkundeunterricht den heutigen Zustand erklären sollte und es Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei, diese Gegenwart zu verstehen. Die Gegenwart wird damit zum Ausgangs- und Zielpunkt für jedes geschichtliche Thema. Die den Schüler umgebende Lebenswelt sei, so die Bestimmungen für Mittelschulen 1925, weiter stark „gefühlbetont“³⁴⁵, was dazu führen würde, dass der Zugang über sie besonders geeignet sei für die Mittelschule.

Um die **Gegenwart aus der Vergangenheit** heraus zu verstehen, muss der Blick zurück gerichtet werden und zwar, wie NITSCHKE schreibt, teilweise sehr weit zurück bis in die Urgeschichte. Aus diesem Grunde und da sich mithilfe der Urgeschichte „das nationale Bewußtsein“ stärken und ausbilden lassen sollte und der „rechtliche Anspruch auf unseren Heimatboden“³⁴⁶ ausgebildet werden konnte, sollte sie eine herausragende Stellung im Geschichtsunterricht einnehmen. Ausdrücklich wurde hier die Zusammenarbeit mit dem Geographieunterricht gefordert, in dem die Schüler „die deutsche Erde kennen lernen“.³⁴⁷

Eine direkte **Folge des verlorenen Weltkriegs** und der Wende in der Denkweise der Menschen war die Abkehr von der „Kriegs- und Schlachtengeschichte zugunsten der Kulturgeschichte“. Allerdings meinte dies zu keiner Zeit eine pazifistische Friedenserziehung. Im Gegenteil, es wurde betont, dass während der Weimarer Republik zunehmend Aggressionen von Seiten Frankreichs gegenüber Deutschlands, zu spüren gewesen seien. Diese Empfindung belegt auch WILKE: „Auch darin sollen die Lehrer der Mittelschulen nicht denen des Auslandes, besonders Frankreich gleichen, daß sie Haß gegen an-

343 Vorwort von KAPPERT und BERGER, Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen 1927. In: JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin 2011. S. 220

344 Vgl. ARAND, Tobias: „Nach wie vor steht die deutsche Geschichte im Mittelpunkt“ – die inhaltliche und organisatorische Neuorientierung des Geschichtslehrerverbands ab 1949. In: HASBERG, Wolfgang; SEIDENFUSS, Manfred (Hrsg): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin 2008. S. 217-241. S. 225

345 „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1925. Heft 12. Berlin 1925. S. 7

346 NITSCHKE, R.: „Urgeschichte im Rahmen des Lehrplans der Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jg. 1925. Heft 39. S. 229-232. S. 229

347 WILKE, E.: „Erziehung zum Deutschtum“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jg. 1925. Heft 30 S. 369-370 S. 369

dere Völker in die Herzen der Kinder säen, das verbietet ihnen schon die deutsche Verfassung; aber es ist doch auch dafür gesorgt, daß auch im erdkundlichen Unterricht der vaterländische Gedanke zur Geltung kommt [...]“³⁴⁸. Der Mittelschulrektor SCHULZ hingegen fordert, dass die deutsche Jugend „auch durch den Geschichtsunterricht“³⁴⁹ gerüstet werden müsse.

2.2.4.3 Staatsbürgerkunde

Der schon angesprochene zweite große Diskussionspunkt der Geschichtsdidaktik war der Einfluss der Staatsbürgerkunde im Geschichtsunterricht. Die Frage, die sich stellte, war, ob Staatsbürgerkunde, wie bisher auch, implizit im Geschichtsunterricht mitbehandelt wird, es im Zuge des Geschichtsunterrichts extra Platz dafür geben sollte oder ob Staatsbürgerkunde ein komplett eigenes Fach sein sollte, wie es Paul RÜHLMANN forderte. Die einzige offizielle Regelung, die letztendlich festgeschrieben wurde, war die Verankerung der Staatsbürgerkunde in der Verfassung. Ein eigenes Unterrichtsfach gab es an der preußischen Mittelschule nicht. Allerdings fand Staatsbürgerkunde im Geschichtsunterricht des letzten Schuljahres in geringem Maße statt.

2.2.4.4 Geopolitik

Für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist ein weiteres Phänomen der Geschichts- und Geographiedidaktik der Weimarer Republik, die sogenannte Geopolitik³⁵⁰, als deren bekannteste Vertreter in der Geschichtsdidaktik Walther GEHL³⁵¹ und Gerhard BONWETSCH galten. Die Grundlage der Geopolitik war das Bewusstsein, dass jegliche menschliche Aktion abhängig vom Raum sei, in dem der Mensch lebte. So schrieb Otto MAULL 1925: „[...] denn alle Dinge entstehen und alle Handlungen geschehen im Raume und müssen darum vom Raume und seiner geographischen Beschaffenheit – sowohl seiner physischgeographischen wie seiner kulturgeographischen – abhängig sein.“³⁵²

Als große Vorteile der Geopolitik betonte Karl HAUSHOFER³⁵³, Mitbegründer der Geopolitik und Leiter der Zeitschrift für Geopolitik, den unverzerrten, von politischen Strömungen komplett unbeeinfluss-

348 WILKE, E.: „Erziehung zum Deutschtum“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jg. 1925. Heft 30 S. 369-370 S. 369

349 SCHULZ: „Reformation, nicht Revolution im Geschichtsunterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 34. Jg. 1920. Heft 9. S. 204-206. S. 205

350 Vgl. KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927. S. 12

351 Der Schwerpunkt von GEHLS Publikationen liegt in Lehrwerken für den Geschichtsunterricht an höheren und mittleren Schulen. So gab er mit Max WORBS zusammen beispielsweise die Reihe „Geschichte für Mittelschulen“ heraus. Des Weiteren sind etliche weitere geschichtsdidaktische Werke zur völkischen Geschichtsbetrachtung nachweisbar. Mitglied der „Berliner Gruppe“ hatte er durchaus Einfluss im VdG. Allerdings war seine deutschnationale Haltung in der Weimarer Republik nicht unumstritten. Dies führte auch dazu, dass Gehls Schulhefte teilweise vor 1933 aufgrund ihrer „völkischen Tendenzen“ nicht zugelassen wurden. (AMMERMANN 1997) So LEHNTE Gehl die pazifistische Einstellung des Bundes Entschiedener Schulreformer kategorisch ab. Auch hielt er die demokratische Grundordnung, sowie die republikanische Staatsform für nicht vereinbar mit dem Ziel der Formung der Schüler zum „deutschen Menschen“. (BENDICK, S. 267)

352 MAULL, Otto: Politische Geographie. Berlin 1925. S.47

353 Von 1908 bis 1910 bereiste HAUSHOFER im Auftrag des bayerischen Generalstabs Indien, Japan, Korea, Nordchina und die Mandschurei. 1913 folgte seine Promotion an der Universität München zum Zustand der japanischen Armee. Nach der Niederlage im Ersten Weltkrieg, an dem er als Generalmajor und Brigadekommandeur teilgenommen hatte, quittierte er den Dienst und habilitierte in München auf dem Gebiet der Geographie. Die engen Verbindungen zu seinem Studenten Rudolf Hess sorgt auch für Treffen mit HITLER, der von HAUSHOFERS Lebensraum-Theorie angetan war. In HAUSHOFERS Sinne war diese Theorie allerdings ursprünglich nicht als Rechtfertigung für eine Ausweitungspolitik gedacht. Ab 1933 war Karl HAUSHOFER Professor für Geopolitik in München, er war bis 1937 Präsident der „Deutschen Akademie“ und von 1938-1944 Vorsitzender des „Volksbundes für das Deutschtum im Auslande“. Bei der Lektüre von HAUSHOFERS Werken wird seine konservative, rechtsgerichtete Einstellung deutlich. Allerdings war HAUSHOFER nie Mitglied der NSDAP.

ten, objektiven Charakter dieser Wissenschaft.³⁵⁴

„Der größte Vorteil geopolitischer Beschäftigung mit den nationalen Grenzgebieten ist aber, daß sie, ganz gleichgültig von welcher Parteistellung aus, mit Nutzen für jeden in der Volksgemeinschaft erfolgen kann und eine gewisse Gewähr dafür bietet, daß sich Verfechter der verschiedensten Weltanschauungen auf einige sachliche Unbestreitbarkeiten einigen können, wie das Vorwalten bestimmter Sprachen, Rassen, Bauformen in einheitlichen Grenzgaue, die Einheit auf gemeinsamen Verkehr angewiesener Landschaftstypen, die unzerreißbar sind, also einfach ein Zusammenwirken erzwingen, sowie die Tatsache im Antlitz der Erde, daß man über gewisse Tatbestände geschichtlicher, bevölkerungspolitischer Entwicklung, des Selbstbestimmungsrechtes einfach nicht auf die Dauer hinweggehen kann.“³⁵⁵

Und in der Schule können auch schon bei jüngeren Kindern geopolitische Denkweisen angebahnt werden, da der Begriff des Raums noch vor dem Begriff der Zeit entwickelt wurde.³⁵⁶

Abschließend kann mit Bezug auf JACOBMEYER festgestellt werden, dass durch die Pluralität der Geschichtsbilder, politischer Richtungen und der Reformabwehr eines Großteiles der Lehrer- und Autorenschaft sowie der Wissenschaftler nie eine gemeinsame Beschreibung der neuen Ziele des Geschichtsunterrichts möglich war. Bei JACOBMEYER wird vermutet, dass dies auch daran gelegen haben kann, dass Schulbuchautoren bzw. Geschichtsdidaktiker verschiedener Schularten kaum Kontakt miteinander hatten.³⁵⁷ Der Verband der Geschichtslehrer versuchte dies aufzubrechen, aber die verschwindend geringe Anzahl von Volks- und Mittelschullehrern unter den Mitgliedern macht deutlich, dass dies nie gelungen ist. Für BENDICK stellen die für die deutsche Bevölkerung damals scheinbar unannehmbaren Bedingungen des Versailler Vertrags einen weiteren Hinderungsgrund dar, sich mit dem Geschichtsbild des Kaiserreichs auseinanderzusetzen und zu einem kollektiven reflektierten Geschichtsbewusstsein zu kommen.³⁵⁸

2.2.5 Zwischenfazit

Die normative Ebene scheint geprägt gewesen zu sein von den Bestimmungen des Versailler Vertrags. Die Grundsätze der Weimarer Verfassung, basierend auf **‚deutschem Volkstum‘**, **‚staatsbürgerlicher Erziehung‘** und **‚Völkerversöhnung‘**, scheinen einen versöhnlichen Charakter im Verhältnis zu den Nachbarn im Westen anzuschlagen. Gleichzeitig soll aber auch hier die nationale Identität nicht komplett verneint werden. Die Verfassung dieser Zeit wird ergänzt durch die Bestimmungen des Versailler Vertrags, die die **‚Völkerverständigung‘** erneut betonen und darauf bestehen, dass im Unterricht keinerlei militärische Belange diskutiert werden sollten. Diese Abkehr von der Militär- und Kriegsgeschichte wurde in zahlreichen Veröffentlichungen im Bereich der Geschichtsdidaktik unterstützt

354 Vgl. HAUSHOFER, K.: Die geopolitische Betrachtung grenzdeutscher Probleme. In: Loesch, Karl C. (hrsg.): Volk unter Völkern. Bücher des Deutschtums. Breslau 1925. S. 188-192. S. 188

355 HAUSHOFER, S. 190

356 Vgl. MITTELSTRASS, Gustav: Die Bedeutung der Erdkunde im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 12. Jg. 1922. S. 97-112. S. 100

357 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin 2011. S. 219

358 Vgl. BENDICK, S. 335

und müsste daher auf den Karten ein Äquivalent finden. Die **„staatsbürgerliche Erziehung“**, die in der Verfassung ebenfalls einen hohen Stellenwert einnimmt, führte zu zahlreichen Diskussionen unter Pädagogen und auch Geschichtsdidaktikern. Sollte die Staatsbürgerkunde als eigenes Fach etabliert werden? Und wenn nein, auf welche Weise konnte dieses scheinbar neue Konstrukt in den Geschichtsunterricht integriert werden? Reichte es, die ‚Liebe zum Vaterland‘ zu unterstreichen oder musste aktiv ‚Werbung‘ für die neue Staatsform Republik gemacht werden? Es ist davon auszugehen, dass diese Fragen von Schulbuchautoren unterschiedlich beantwortet wurden und eventuell in Karten bzw. deren Titeln und umgebenden Autorentexten zum Ausdruck kommen. Die damit einhergehende Forderung nach einer Schule, in der alle Meinungen Wertschätzung erfahren sollten und keine überbewertet werden sollte, wurde von den Geschichtsdidaktikern kritisch betrachtet und widersprach in gewisser Weise auch den Forderungen der Staatsbürgerkunde.

Aufgrund von Zeitschriftenartikeln konnte dargelegt werden, dass Schulbuchautoren, die sich aktiv an der geschichtsdidaktischen Diskussion beteiligten, unterschiedliche **Schwerpunkte** in ihren Ansichten hatten. So betonten BERGER und PINNOW in ihren Ausführungen die ‚Liebe zum Vaterland‘, während für KAWERAU die gewissens- und meinungsbildende Funktion von Geschichte im Mittelpunkt stand. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass Bücher mit KAWERAUS Mitwirkung höhere Anteile von Möglichkeiten zur Eigentätigkeit für Schüler beinhalteten. Bei HAAKES Veröffentlichungen fiel auf, dass bei ihm der gesamte Geschichtsunterricht auf Deutschland fokussiert werden sollte. So legte er Wert auf die ‚Erziehung zum Deutschtum‘, die die ‚Liebe zu Deutschland‘ fördern sollte. Die Betrachtung anderer Länder war für ihn nur dann von Interesse, wenn die Beschäftigung damit dazu dienen konnte, Probleme im Deutschland aufzudecken. SCHNEIDER, der unter anderem mit KUMSTELLER und HAAKE an der Veröffentlichung von Schulbüchern arbeitete, verteidigte in seinen Aufsätzen den Geschichtsunterricht der Kaiserzeit, indem er feststellte, dass auch hier schon kaum Außen- und Kriegsgeschichte behandelt worden sei. Ob dies allerdings der Realität entspricht, kann aufgrund der mangelnden Daten zur Durchführung von Unterricht in dieser Zeit nicht nachvollzogen werden.

Andere Veröffentlichungen äußern sich nicht zu der Zeit vor 1919, aber es wird deutlich, dass in der Weimarer Republik ein **Primat der Politik- und Kulturgeschichte** propagiert wurde, was gleichzeitig eine **Streichung im Bereich der Militär- und Herrschaftsgeschichte** bedeutete. Folglich müssten Karten, die Schlachtenpläne zeigen, stark zurückgehen und politische bzw. kulturgeschichtliche Karten zunehmen. Da diese Themenbereiche aber allgemein auf Karten schwer dargestellt werden können, könnte diese Umverteilung zur Folge haben, dass die Anzahl der Karten zurückgegangen ist. Allerdings sollte auch die **„Entwicklung des deutschen Volkes“** unter Berücksichtigung äußerer Einflüsse und unter Herstellung eines Verständnisses für die gegenwärtige Situation thematisiert werden. Für die Darstellung dieser, aus dem verlorenen Weltkrieg resultierenden **Gegenwartsorientierung** eignen sich Karten in besonderem Maße. Eine Fokussierung der Karten auf den Gegenstand der Genese des deutschen Volkes kann daher erwartet werden. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass bei der Frage des **Auslandsdeutschtums**, gerade im Zusammenhang mit der Definition der deutschen Grenzen und des deutschen Volkes, ebenfalls besonderes Augenmerk auf die Arbeit mit Karten gelegt wurde.

2.3 Die Mittelschule nach 1933 in Preußen: Zeit des Nationalsozialismus

Zwar markierte der Zeitpunkt der Machtergreifung auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene einen Einschnitt - der auch von den Zeitgenossen so empfunden wurde³⁵⁹ - im Bereich der Schulverwaltung jedoch waren die Auswirkungen gewiss bemerkbar, aber grundlegende Änderungen im System waren noch nicht zu erkennen. Trotzdem wird der Zeitpunkt der Machtübernahme durch HITLER als Reichskanzler am 30. Januar 1933 als Zäsur für diese Betrachtung übernommen, da im Schulwesen nur schwerlich ein vergleichbarer Wendepunkt identifizierbar ist.

2.3.1 Aufbau und Reformen im Schulsystem

Prägend für das gesamte deutsche Schulsystem war sicherlich die Entscheidung, zum ersten Mal in der Geschichte des deutschen Reiches die schulischen Belange aller Länder von einer zentralen Stelle in Berlin, dem „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“, regeln zu lassen. Dessen Hauptaufgabe umschreibt Michaela KOLLMANN 2006 mit der „Zentralisierung“ und „Vereinheitlichung des gesamten Schulsystems“³⁶⁰.

Dabei unterscheidet sie drei Phasen. Prägend für den ersten Abschnitt von 1933-1936 war das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, die „politische Aktivierung der Lehrerschaft [...] und eines Teiles der Jugend“³⁶¹ sowie die Einführung entsprechender NS-Rituale in den Schulen. SCHOLTZ ergänzt an dieser Stelle noch die Etablierung der HJ als zusätzliche Erziehungsinstanz. Grundlegende Reformen des Schulsystems wurden noch nicht angegangen.³⁶² Die zweite Phase 1937-1941 war geprägt von der Umbildung der Schulformen und der Neuorientierung der Bildungsinhalte, was sich auch am Beispiel der Mittelschulen belegen lässt. Die Entscheidungen in der Zeit von 1942-1945 waren dann wiederum von Eindrücken und Folgen des Krieges maßgeblich geprägt.³⁶³ Dazu gehören die unvollständige Einführung der Hauptschulen nach österreichischem Vorbild, ebenso wie die „zunehmende Verlegung von Schülern in Internate und Lager“.³⁶⁴

Für die Mittelschulen bedeutete die Homogenisierung eine Reduktion auf einen Lehrplan und eine Streichung der Übergangsmöglichkeiten auf höhere Schulen. So wurden nicht nur die Schularten strikt getrennt, sondern auch „die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert stetig wachsende Bildungsnachfrage“ eingedämmt.“³⁶⁵

359 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin 2011. S. 229

360 KOLLMANN, Michaela: Schulbücher im Nationalsozialismus. NS-Propaganda, „Rassenhygiene“ und Manipulation. Saarbrücken 2006. S.18

361 SCHOLTZ, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985. S. 47

362 Vgl. SCHOLTZ, S. 47

363 Vgl. KOLLMANN, Michaela: Schulbücher im Nationalsozialismus. NS-Propaganda, „Rassenhygiene“ und Manipulation. Saarbrücken 2006. S.19f

364 SCHOLTZ, S. 48

365 KONRAD, Franz-Michael: Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München 2007. S. 97

2.3.2 Ziele der allgemeinen Schulbildung

Dietrich KLAGGES³⁶⁶ kanalisiert nationalsozialistische Schulbildung auf ein übergeordnetes Ziel: In „Kampf, Führer, Nationalstaat, Volksgemeinschaft und Rasse – lässt sich der grundsätzliche Gehalt der nationalsozialistischen Weltanschauung zusammenfassen, soweit er für eine nationalpolitische Erziehung in ihrem Geiste von Bedeutung ist.“³⁶⁷

Konkret bedeutete dies für die Schulen: „Die oberste Aufgabe der Schule ist die Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist.“³⁶⁸ Dieser Leitsatz macht deutlich, dass alle Änderungen im Schulsystem nicht unbedingt den Bedürfnissen der Schüler, Lehrer oder Eltern angepasst waren, sondern allein der höhere nationale Gedanke zählte.³⁶⁹ Dieses oberste Ziel wurde mit der Zeit weiter ausdifferenziert und unterschiedlich akzentuiert. Die Erziehung zu „Deutschtum“ und „Volksbewusstsein“ war ebenso eingeschlossen, wie „Treue, Opferwilligkeit und Verschwiegenheit“³⁷⁰.

Für jeglichen Unterricht galt: Die Ideologie wurde wortwörtlich übernommen und durfte nicht interpretiert werden. Denn richtig ausgelegt werden konnte sie nur vom ‚Führer‘ selbst.³⁷¹ Problematisch wurde es nur, wenn sich einzelne Aspekte der NS-Ideologie widersprachen, wie beispielsweise auf der einen Seite das Konstrukt der Volksgemeinschaft, auf der anderen Seite aber der Ausschluss bestimmter schwächerer Gruppierungen aus eben jener Gemeinschaft. Die Bedeutung des Lehrers mit seiner Individualität wurde gegenüber der vorgegebenen Ideologie minimiert. Der Unterrichtsinhalt wurde ausschließlich zum Träger für die ‚Charakterbildung‘ bzw. der ‚Führerbindung‘ der Schüler.³⁷²

366 Dietrich KLAGGES wurde am 1.2.1891 in Westfalen als Sohn eines Försters geboren. Er war das jüngste von sieben Geschwistern und besuchte nach der Volksschule die Präparandenanstalt und das Lehrerseminar, so dass er die Lehrerlaubnis an Volksschulen für die Fächer Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik, Chemie und Sport 1911 erhielt. Seinen Militärdienst beim Infanterieregiment Nr. 15 musste er aufgrund einer Erkrankung vorzeitig abbrechen. Nach seinem 2. Staatsexamen 1914 wurde er trotzdem bei den Muskietieren des Infanterieregiments Nr. 13 eingesetzt. Bei Neuve Chapelle wurde er allerdings durch einen Oberschenkelschuss schwer verwundet, so dass er im Juli 1916 aus dem Kriegsdienst entlassen wurde. Während des Ersten Weltkriegs erhielt er das Kriegsverdienstkreuz für Frontkämpfer und das schwarze Verwundetenabzeichen. 1918 legte er die Prüfung zum Mittelschullehrer ab, so dass er von 1920-1926 Mittelschullehrer in Holstein sein konnte. Danach wurde er Konrektor einer Mittelschule im Harz. 1930 wurde er aufgrund seiner Mitgliedschaft in der NSDAP vom Schuldienst befreit und ohne Pension aus dem Schuldienst entlassen. Er leistete fortan Vortragsreisen für die NSDAP ab und wurde schließlich 1931 zum Innenminister in Braunschweig. Bei den Reichstagswahlen 1932 erhielt KLAGGES ein Mandat als Mitglied der NSDAP. Im selben Jahr wurde er Braunschweiger Ministerpräsident und vereinte ab 1935 dieses mit dem Amt des Finanzministers bis zu seiner Inhaftierung 1945. Als Ministerpräsident machte er Adolf Hitler zum deutschen Staatsbürger und damit wählbar für das Amt des Reichspräsidenten. Wie schon erwähnt, trat KLAGGES direkt nach der Neugründung der NSDAP 1925 dieser bei und machte innerhalb der Partei schnell Karriere. Er war eines der ersten Mitglieder des NSLB und war ehrenhalber Mitglied der SS ab 1934 und ab 1936 „SS-Führer im Stabe des Reichsführers SS“. Sein Werk „Geschichte als nationalpolitische Erziehung“ fand weite Verbreitung an den Schulen und wurde vom Amt für Schrifttumspflege wärmstens empfohlen. Da eine nationalsozialistische Weltgeschichte immer fehlte, wurde KLAGGES Werk zur Grundlage des nationalsozialistischen Geschichtsunterrichts.

367 KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Ergänzungsheft 1937. S. 5-17. S. 5

368 HOHMEYER, A.: Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich. Sammlung der wichtigsten diesbezüglichen Gesetze, Erlasse und Verfügungen seit Januar 1933. 2. Auflage Berlin 1940. G 1

369 Vgl. „Organischer Aufbau des deutschen Bildungswesen nach dem Nationalsozialismus und die Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 47.Jg. 1933. Heft 7. S. 93-95. S. 93

370 OBERWAHRENBROCK: „Nationalsozialismus und Schule.“ In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 47.Jg. 1933. Heft 14. S. 211-212. S. 211

371 Vgl. SCHOLTZ, Harald: Schule unterm Hakenkreuz. In: DITHMAR, Reinhard (Hrsg): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied 1998. S. 1-20. S.3

372 Vgl. SCHOLTZ, S.5

2.3.3 Schule als eine Erziehungsinstitution unter vielen

Schleichende Änderungen waren schon im gesamten Schulsystem der Weimarer Republik zu erkennen. So nahm die Bedeutung bestimmter außerschulischer Vereine in den Schulen während der 30er Jahre stetig zu. Wie bereits erwähnt, gehörte dazu der „Verein für das Deutschtum im Auslande“ (VDA), der einflussreichsten Organisation außerhalb der NSDAP. Rudolf LUTHER geht Mitte 1935 von einer Mitgliedszahl von mehr als vier Millionen Mitgliedern aus.³⁷³ Dem VDA sind mehrere Erlasse im Zentralblatt gewidmet. Unter anderem sind 1933 deren Aufgaben und Ziele wie folgt beschrieben: „[...] das deutsche Volkstum und seine Einrichtungen im Auslande zu schützen und zu fördern [...]“ und somit auch in allen Fächern der Schulen ein „Verständnis zu schaffen für die wirtschaftliche und geistige Lage der dreißig Millionen Auslandsdeutschen, die außerhalb der verengten[!] Reichsgrenzen leben, und in den Schülern das Bewußtsein der Kulturgemeinschaft und der völkischen Zusammengehörigkeit mit allen getrennten Volksgenossen zu wecken und zu erhalten.“ Bei dieser überfachlichen Aufgabe könne der Verein helfen, indem sich Schülergruppen engagieren und ausnahmsweise auch Schulsammlungen für diesen speziellen Verein durchgeführt werden dürften.³⁷⁴ Das gesammelte Geld ging in den Aufbau deutscher Schulen im Ausland, größtenteils in Form von Schulbuchspenden.³⁷⁵ Ein weiteres Mittel des Vereins war sicherlich auch das „Fest der deutschen Schule“, an dem die Schüler teilnehmen sollten, da es „das gesamtdeutsche Bewußtsein der deutschen Jugend weiten und alle Schulen, auch die Volksschulen, in den Dienst des Auslandsdeutschtums stellen soll“.³⁷⁶ Darüber hinaus organisierte der „Volksbund für das Deutschtum im Ausland“ Vorträge, Ausfahrten, Schulungsabende oder Filmvorführungen. Horst GIES hält in seinen Studien zum Geschichtsunterricht 1998 fest, dass sie dadurch „einen bedeutsamen außerunterrichtlichen Faktor völkischer Beeinflussung“ darstellen.³⁷⁷ Diese und weitere außerschulische Aktivitäten wie Feierlichkeiten, Filmvorführungen oder gemeinsame Rundfunkübertragungen waren für die Nationalsozialisten von weit größerer Bedeutung für die Ausbildung des Geschichtsbildes der Jugend als der tatsächliche Geschichtsunterricht.³⁷⁸

Allerdings war das Engagement des VDA, das anfangs von der NS-Führung durchaus mit Wohlwollen betrachtet wurde, nicht immer erwünscht. So kam es, wie LUTHER schreibt, bald zu Auseinandersetzungen zwischen der mit blauen Wimpeln und blauen Halstüchern versehenen VDA-Schuljugend und der HJ. Um dies zu verhindern und die Existenz in den Schulen zu sichern, mussten die VDA-Mitglieder seit Mai 1933 ein Hakenkreuz auf ihren blauen Armbinden tragen.³⁷⁹ Ob dies allerdings Ausdruck der nationalsozialistischen Überzeugung oder wirklich nur ein Zugeständnis an die Führung war, um die eigene Existenz zu sichern, kann aufgrund der von LUTHER präsentierten Quellenlage nicht eindeutig geklärt werden. Jedoch beruft sich LUTHER auf Hans STEINACHER, den Vorsitzenden des VDA bis 1938, wenn er ausführt, dass das Volkstumsdenken des VDA sich durchaus von dem der Nationalsozialis-

373 Vgl. LUTHER, Rudolf: Blau oder Braun. Der Volksbund für das Deutschtum im Ausland (VDA) im NS-Staat 1933-1937. Neumünster 1999. S. 63

374 Vgl. „Der Verein für das Deutschtum im Auslande in den Schulen“. Vom Mai 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 139

375 Vgl. LUTHER 1999, S. 62

376 „Der Verein für das Deutschtum im Auslande in den Schulen“. Vom Mai 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 140

377 GIES, Horst: Geschichtsunterricht als deutschkundliche Weihestunde. In: DITHMAR, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. S. 39-58. S. 49

378 Vgl. GIES, Horst: Geschichtsunterricht als deutschkundliche Weihestunde. In: DITHMAR, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. S. 39-58. S. 41f

379 Vgl. LUTHER, Rudolf: Blau oder Braun. Der Volksbund für das Deutschtum im Ausland (VDA) im NS-Staat 1933-1937. Neumünster 1999. S. 50

ten unterschied. So schrieb STEINACHER, dass es mehr Volksgenossen als deutsche Staatsbürger gebe, dass dieser Zustand aber immer so bleiben werde, da man, egal wie weit man ginge, immer Deutsche außerhalb der eigenen Grenzen, aber auch andere Volksgruppen innerhalb seiner Grenzen habe. Deswegen sprach er sich gegen Expansionsgedanken und damit auch in gewissem Maß gegen die „Heimholen-ins-Reich“-Ideologie der Nationalsozialisten aus.³⁸⁰ Allerdings relativierte er diese Aussage später, indem er forderte, überwiegend von Deutschen bewohnte Gebiete auch staatlich Deutschland anzuschließen. Des Weiteren sollte in Gebieten, in denen das „Deutschtum“ in Gefahr sei, dieses neu gestärkt bzw. wiedererweckt werden.³⁸¹ Es blieb jedoch dabei, dass „alle Assimilations-, Vertreibungs- oder Umsiedlungsbestrebungen [...] grundsätzlich abgelehnt“ werden und es keine Überbetonung eines Volkes gegenüber einem anderen geben sollte: „Volkstum ist grundsätzlich gleichwertig, es gibt keine Herrenrassen und Herrenvölker“.³⁸² An diesen Stellen zeigt sich, dass der Konflikt mit der „Abteilung für Deutsche im Auslande“ der NSDAP, die seit April 1933 unter der Leitung von Ernst Wilhelm Bohle³⁸³ agierte, vorprogrammiert war. Mit zunehmender Dauer sah Bohle den VDA als Konkurrenz um die Deutschen im Ausland an und verschärfte deswegen den Ton in der gegenseitigen Kommunikation, bis der VDA³⁸⁴ nach etlichen langen Kämpfen im Februar 1939 gleichgeschaltet wurde.³⁸⁵

Darüber hinaus zeigt sich ein Bedeutungsverlust der Schule im Vergleich zur Hitlerjugend, die beispielsweise nach einem Erlass vom August 1933 mit Eltern und Schule gleichgestellt wurde³⁸⁶. So wurde die Schule, die bisher als die Erziehungs- und Bildungsinstitution im Staat angesehen wurde, aus dieser Rolle verdrängt. Aus diesem Grunde hatten schulische Reformen keine Priorität. Die Ausgestaltung der HJ war dagegen bedeutsamer³⁸⁷.

2.3.4 Änderungen im Aufbau der Mittelschule

Die Mittelschule wurde durch die Bestimmungen vom 1. Juli 1938 näher beschrieben und definiert. Wie erwähnt, wurden die bisherigen Mittelschulen nach Plan V vor 1925 mit dem Übergang auf höhere Schulen ersatzlos gestrichen. Somit besuchten alle Mittelschüler zuerst die vierjährige Grundschule, die als Basis sowohl der weiteren Volksschul- als auch der Mittelschulbildung vorgestellt war³⁸⁸. Danach folgte der gemeinsame Besuch der sechsjährigen Mittelschule.

380 LUTHER, Rudolf: Blau oder Braun. Der Volksbund für das Deutschtum im Ausland (VDA) im NS-Staat 1933-1937. Neumünster 1999. S. 69ff

381 LUTHER, Rudolf: Blau oder Braun. Der Volksbund für das Deutschtum im Ausland (VDA) im NS-Staat 1933-1937. Neumünster 1999. S. 73

382 LUTHER, Rudolf: Blau oder Braun. Der Volksbund für das Deutschtum im Ausland (VDA) im NS-Staat 1933-1937. Neumünster 1999. S. 74

383 Vgl. LUTHER, S. 79f

384 Vgl. LUTHER, S. 97ff

385 Vgl. LUTHER, S. 107

386 Vgl. „Pflege der Beziehungen der Schule zur Hitlerjugend“ vom 26. August 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 233

387 Vgl. BEHSCHNITT, Ernst: „Die Ehrenhalle“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 18. S. 210-211. S. 210

388 Vgl. Anhang Aufbau Schulwesen NS: „Der neue Schulaufbau mit besonderer Berücksichtigung des Mittelbaus“. Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 47.Jg. 1933. Heft 47. S. 712-716. S. 713

Diese Mittelschule sollte eine

„über das Volksschulziel hinausgehende vertiefte und in sich abgeschlossene Gesamtschau der politischen, kulturellen[!] und wirtschaftlichen Grundlagen des deutschen Volkes [...] vermitteln, die in einer vorwiegend an das praktische Leben anknüpfenden und darauf ausgerichteten Betrachtungsweise erarbeitet“ werden sollten. *„Ohne der Berufsausbildung vorzugreifen, verfolgen sie ein Bildungs- und Erziehungsziel, das in besonderem Maße den Anforderungen für den Eingang in die gehobenen mittleren Berufslaufbahnen in Wirtschaft und Verwaltung genügt. Damit erhalten die mittleren Schuleinrichtungen in allen Formen eine klare, von fremden Aufgaben unabhängige Zielsetzung.“*³⁸⁹

Die Bestimmungen zur Neuordnung des mittleren Schulwesens sind ein treffendes Beispiel für die fehlende stringente Planung im nationalsozialistischen Schulsystem. Obwohl auf den 1. Juli 1938 datiert und im selben Jahr veröffentlicht, wurden die Bestimmungen erst zum 1. April 1939 wirksam.³⁹⁰ Detailliertere Ausführungen, die diese Bestimmungen näher definierten, folgten aber erst 1940 und traten im Schuljahr 1941/42 erstmals in Kraft.³⁹¹ Der Umbau des mittleren Schulwesens dauerte somit fast sieben Jahre. In den zuletzt genannten Bestimmungen von 1940 wurde auch erstmals die Einführung der Hauptschule und damit wiederum eine komplette Neugliederung des Mittelschulwesens angekündigt. Dabei handelte es sich um den ersten verpflichtenden mittleren Schultyp im gesamten deutschen Gebiet. Des Weiteren sollten die bisher existierenden grundständigen Mittelschulen aufgelöst werden bzw. in den vier Jahren der Hauptschule aufgehen und die beiden letzten Klassen hätten weiterhin als Wahlklassen besucht werden können.³⁹²

2.3.4.1 Stundentafel

Die Stundentafeln im Plan I einer grundständigen preußischen Mittelschule wurden wie gehabt fortgeführt. Als einzige Änderung wurde die Stundenreduktion um zwei Stunden vom Mai 1933, die die Schulen hatten selbst auf zwei Fächer aufteilen können, ohne weitere Begründung wieder zurückgenommen.³⁹³

In einer ersten Neuordnung vom September 1934 sollte die Mittelschule im gesamten deutschen Reich an die Ordnung der grundständigen Mittelschulen in Preußen angeglichen werden. Geschichte sollte danach in Klasse VI nicht als eigenes Fach unterrichtet werden, dagegen in Klasse V-III jeweils zwei Stunden. Der Geschichtsunterricht in den beiden Abschlussklassen fiel mit drei Stunden ins Gewicht.³⁹⁴

389 Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 4. Jahrgang 1938. Heft 14. S. 326

390 Vgl. Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 4. Jahrgang 1938. Heft 14. S. 326

391 Vgl. Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 6. Jahrgang 1940. Heft 14. S. 10

392 Vgl. MAASSEN, Nikolaus: Die Mittelschule im Deutschen Reich. Beitrag zur Neubildung des Schulwesens aus Blut und Boden. Halle 1935. S. 183

393 Vgl. „Wochenstundenzahlen an mittleren Schulen“ vom 12. Mai 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 149f

394 Vgl. „Neuordnung der Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 33. S. 373-375. S. 373f

2.3.5 Inhalte des Geschichtsunterrichts

Hitler selbst bezeichnete das Ziel des Geschichtsunterrichts als die Suche nach Kräften, „die als Ursachen zu jenen Wirkungen führen, die wir dann als geschichtliche Ereignisse vor unseren Augen sehen.“³⁹⁵ Denn die heutige Politik sei nichts weiter als „werdende Geschichte“ und aus diesem Grund müsse jedes Volk, das Politik betreiben wolle, auch über die eigene Geschichte Bescheid wissen.³⁹⁶ Nur so könne Geschichte zur „Lehrmeisterin für die Zukunft“ werden.³⁹⁷ Folgt man dieser Argumentation, dann sind nur diejenigen Themen für den Geschichtsunterricht relevant, die Deutschland „im Guten oder Schlechten bestimmt haben“. Alles andere sei unwichtig.³⁹⁸

Da KLAGGES „Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung“ als grundlegendes nationalsozialistisches Werk der Geschichtsdidaktik gilt, ist eine Betrachtung der **Stoffgliederung** in diesem Werk von Bedeutung. Im Verlauf der Arbeit wird sich noch zeigen, ob die Schulbuchmacher diesem Vorschlag folgten. Er teilte die Volksschule und den ersten Lehrgang der höheren Schulen 1938 wie folgt ein:

- „1. Auf den Spuren der Urväter (Bilder aus der Vorgeschichte)
2. Nordmänner herrschen im Süden (Schicksale untergegangener Völker) Germanen zertrümmern Rom (Von den Kimbern bis Kaiser Karl)
3. Deutsches Ringen um Rom (von Karl bis Konradin) Deutschland wird frei von Rom (Von Rudolf von Habsburg bis zur Aufklärung)
4. Preußen marschiert (Vom Großen Kurfürsten bis Friedrich der Große) Deutschland wird wieder Staat (Von Napoleon bis Bismarck)
5. Nun wieder Volk (Von Wilhelm II. bis Adolf Hitler)“³⁹⁹

Grundsätzlich hielt KLAGGES fest, dass die Entwicklung zum nationalsozialistischen Geschichtsbild mit der Mittleren Reife beendet und gefestigt sein müsse. Den weiterführenden Klassen an höheren Schulen käme dann eher eine Transfer- und Wiederholungsaufgabe zu, da diese Klassen sowieso nur von einem Bruchteil der Schüler besucht würden.

*„Darum ist es unbedingt erforderlich, in den sechs Jahren von Sexta bis Untersekunda einen vollständigen Lehrgang der Geschichte durchzuführen. Er muß vor allem der Darstellung des Werdeganges unseres Volkes gewidmet sein, ohne doch das deutsche Volk isoliert erscheinen zu lassen. Deutschlands Stellung in der Welt ist ständig als ein Bestandteil der deutschen Volksgeschichte anzusehen.“*⁴⁰⁰

³⁹⁵ Hitler, Adolf: Mein Kampf Band 1. S. 12

³⁹⁶ Vgl. Hitler, Adolf: Mein Kampf 2. Band. S. 466

³⁹⁷ Vgl. Hitler, Adolf: Mein Kampf 2. Band. S. 468

³⁹⁸ Vgl. KLAGGES, S. 122

³⁹⁹ KLAGGES, S. 172f

⁴⁰⁰ KLAGGES, S. 206

Um diese Erkenntnis zu vertiefen, sollten nach KLAGGES Längsschnitte in der Abschlussklasse I dienen. Unter anderem schlug er vor, die Themen „Der Kampf um den Rhein“ und „Der Kampf um des Reiches Einheit“ längsschnittartig zu behandeln.⁴⁰¹ Für Längsschnitte sprach auch, dass KLAGGES an anderer Stelle ausführte, dass die Ursachen der geschichtlichen Entwicklung den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts bilden sollten. Deutlich werden sollte dabei, dass die Geschichte „das Ergebnis des Zusammenwirkens der großen geschichtsbildenden Kräfte, der völkischen Erbanlagen und Fähigkeiten und der daraus sich ergebenden Art und Stärke des nationalen Lebenswillens, der Kraft und Willensrichtung des Führers sowie der Einwirkung der Außenwelt“⁴⁰² sei.

Die große Aufgabe war nun, die passende Stoffauswahl für die angesprochenen Ziele zu finden und dabei die Stofffülle auf einige wenige, markante Aspekte zu reduzieren. Dabei war die Konzentration auf die „Früh- und Wandergeschichte wegen ihres vermeintlich heldischen Charakters“, der auf die Jugend übergehen sollte, unstrittig. Ebenso gesetzt waren die Persönlichkeiten der Heldenreihe seit dem frühen 19. Jahrhundert, die „wahrhaft deutsche Politik trieben“. Hierzu gehörten 1934 bei VOGEL-POHL: „Armin, Widukind, Heinrich der Löwe, König Heinrich, der Große Kurfürst, Friedrich der Große“. Unstrittig sei auch die Darstellung der Beziehungen zu Gebieten, die derzeit nicht in deutscher Hand seien: „Blut und Sprache verbinden uns mit den volksdeutschen Brüdern in der Fremde und unseren ehemaligen Kolonien.“⁴⁰³

2.3.5.1 Die deutsche Vorgeschichte

Eine erste Verlagerung des inhaltlichen Schwerpunkts, besonders im Geschichts- und Erdkundeunterricht, deutete sich im März 1933 mit der Bitte des Kulturministers Rust um eine erhöhte Aufmerksamkeit in Bezug auf die „deutsche[n] Vorgeschichte in den Volksschulen und höheren Schulen an“.⁴⁰⁴ Durch die Beschäftigung mit der Ur- und Frühgeschichte sollte sich die Erkenntnis festsetzen, dass die **Gemeinschaft** ein „uraltes Erbeil unserer Vorfahren“ sei. Urgeschichte sollte auch deswegen vorrangig bearbeitet werden, da sie immer von „unverfälschten Quellen“⁴⁰⁵ ausgehen würde und somit die heutigen Phänomene bis dorthin zurückverfolgt werden können – sie bildet damit den Ausgangspunkt der Geschichte des deutschen Volkes und zeigt auch, dass „unsere Vorfahren [...] mit in der Reihe der Kulturvölker standen und nicht erst durch die Berührung mit den Römern die Kultur annahmen.“

Damit zusammenhängend sollten auch die **Wanderbewegungen** eben jener Germanenstämme von den Schülern nachvollzogen und gelernt werden. Hierbei wurde besonders auf kartographische Möglichkeiten hingewiesen. Und noch in einem weiteren Punkt weist die Behandlung der Urgeschichte direkt auf politische Ziele des Nationalsozialismus hin: Karl Otto ROSSIUS⁴⁰⁶ schrieb, dass man, ausgehend von der Ur- und Frühgeschichte, auch zwangsläufig auf die **Wehrgeschichte** stoßen werde und begründen könne, dass der „Wehrgedanke“ im germanischen Naturell angeboren sei. Und daraus kön-

⁴⁰¹ Ebd. S. 395

⁴⁰² KLAGGES, S. 208

⁴⁰³ Ebd. S. 106

⁴⁰⁴ „Deutsche Vorgeschichte in den Schulen“ vom 17. März 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 89

⁴⁰⁵ ROSSIUS, Karl Otto: „Der urgeschichtliche Unterricht in der neuen deutschen Schule.“ In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 47.Jg. 1933. Heft 39. S.622-624. S.623

⁴⁰⁶ Karl ROSSIUS, geboren am 5.3.1895 war Volks-, Hilfsschul- und Mittelschullehrer im Bezirk Königsberg. Nach seiner Ausbildung zum Volksschullehrer, die 1922 beendet war, legte er 1926 die Hilfsschullehrerprüfung und 1929 die Mittelschullehrerprüfung ab.

ne dann wiederum die heutige Jugend auf ihre Aufgaben schließen: Durch das Gefühl der Verbundenheit mit früheren Generationen „erwächst Ahnenstolz“⁴⁰⁷ und es verdeutlicht sich die Überzeugung nach Ernst KRIECK⁴⁰⁸: „Geschichte verwirklicht sich nur durch Kampf.“⁴⁰⁹ Damit sei die Vorgeschichte der Themenbereich, in dem das nationalsozialistische Erziehungsziel besonders zum Ausdruck käme, so ROSSIUS weiter:

*„Erziehung der Jugend nach dem Ideal der Kraft, der Größe, der Schönheit, der Reinheit hin zum rassebewußten, blut- und gottverbundenen deutschen Menschen.“*⁴¹⁰

Antike griechische und römische Geschichte erhielt nur noch eine Berechtigung, wenn die Themen hilfreich waren, um die Hauptlinien der Geschichte zu verdeutlichen⁴¹¹ oder die Überlegenheit der Germanen zu zeigen. So zeigte KLAGGES beispielsweise auf, dass das Römische Reich aufgrund „innerer Fäulnis“, dem Zerfall der „Sitten“ und dem Fehlen von „Nachwuchs“ untergehen musste, während die „unabhängigen Völkerschaften des germanischen Europas ihr einfaches nationales Leben ungestört“ fortführten.⁴¹²

Schon hier wird angedeutet, was Jan-Helmer AMMERMAN 1997 bestätigt – nämlich dass besonders in der Germanenforschung, aber auch im Bereich des Mittelalters und ab dem Ersten Weltkrieg bis zur Machtergreifung Verfälschungen im Sinne der nationalsozialistischen Propaganda in den Schulbüchern zu finden sind. Dabei hatte „die Germanenforschung [...] ausschließlich den Zweck, die Überlegenheit der arischen Rasse“⁴¹³ hervorzuheben.

2.3.5.2 ‚Rassisches Geschichtsbild‘

Ausgangspunkt aller Fächer sollte die „Vererbungs- und Rasselehre“ sein, deren Ursachen und Folgen auch auf den Geschichtsunterricht Auswirkungen haben mussten. Der Geschichtsunterricht „[...] hat die Bedeutung der Rassen für das Werden und Vergehen der Völker und ihre Leistungen aufzuzeigen, die Erkenntnisse auf unser Volk anzuwenden und in Gesinnung umzusetzen.“ Diese sogenannte „rassische Geschichtsbetrachtung“ wandte sich gegen demokratische Bestrebungen und betonte das **Führertum**. Außerdem stand damit die **germanische Frühgeschichte als Ausgangspunkt** aller Ge-

⁴⁰⁷ ROSSIUS, S. 624

⁴⁰⁸ Ernst KRIECK wurde am 6.6.1883 in Vögisheim geboren und war einer der führenden nationalsozialistischen Pädagogen. Nach der Realschule besuchte er das Lehrerseminar und wurde Volksschullehrer. Er bildete sich weiter fort und schrieb Bücher, wie beispielsweise „Die deutsche Staatsidee“ (1920) oder „Philosophie der Erziehung“ (1922), für welches er die Ehrendoktorwürde der Universität Heidelberg verliehen erhielt. 1928 wurde er ohne Abitur und Hochschulabschluss als Professor an die Pädagogische Akademie Frankfurt am Main berufen, von wo er 1931 zuerst nach Dortmund strafversetzt und schließlich aufgrund seiner Verbindungen zur NSDAP suspendiert wurde. KRIECK trat 1931 dem „Kampfbund für deutsche Kultur“ und schließlich 1932 in die NSDAP und den NSLB ein, für die er als politischer Redner tätig war. 1933 wurde Ernst KRIECK dann, nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten, zum Rektor der Universität Frankfurt berufen, die er aber schon im darauffolgenden Jahr wieder verließ, um an der Universität Heidelberg zu arbeiten. Seit dieser Zeit war er auch für die SS als Spitzel in der Wissenschaft aktiv. Sein Buch „Nationalpolitische Erziehung“ (1932) galt als eines der wichtigsten erzieherischen Grundlagenwerke des Nationalsozialismus, wohn gegen die Reihe „Völkisch-politische Anthropologie“ (1936-1938) zu Kontroversen innerhalb der Partei führte. KRIECK zog sich daraufhin zurück. Er verstarb im Internierungslager Moosburg am 19.03.1947.

⁴⁰⁹ KRIECK, Ernst: Der Mensch in der Geschichte. Geschichtsdeutungen aus Zeit und Schicksal. Leipzig 1940. S. 106

⁴¹⁰ ROSSIUS, S. 624

⁴¹¹ Vgl. VOGELPOHL, Wilhelm: „Von den neuen Aufgaben des Geschichtsunterrichts“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 9. S. 103-106. S.106

⁴¹² KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Diesterweg. Frankfurt am Main 1938. S. 70

⁴¹³ AMMERMAN, Jan-Helmer: Die nationalsozialistischen Lehrbücher für das Unterrichtsfach Geschichte. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit für das Fach Geschichte. Staatsexamen für das Lehramt Sekundarstufe I und II. 1997. S. 1f

schichte im Mittelpunkt des Unterrichts und die großen Entwicklungslinien sollten mithilfe der Betonung großer Männer und Führer der deutschen Geschichte erklärt werden. Für das Fach Erdkunde, das im Bereich der Karten Berührungspunkte zum Geschichtsunterricht aufwies, legte derselbe Erlass als Hauptaufgabe „[...] die Verbreitung der auf deutschem Volksboden vorkommenden Rassen mit ihren körperlichen und geistig-seelischen Eigenschaften [...]“ mit einer Überbetonung der ‚nordischen Rasse‘ fest. Ausdrücklich wird im weiteren Verlauf auch auf geschichtliche Beispiele Bezug genommen, die zeigten, wie eine Vermischung der Rassen zu Krisen geführt hatten.⁴¹⁴

An dieser Stelle zeigt sich ein Bruch im Vergleich zu den Bestimmungen der Weimarer Republik. Allerdings wurden diese Interpretationslinien nicht erst während des Nationalsozialismus, sondern schon während der Weimarer Republik und davor entwickelt⁴¹⁵. Neu war jedoch eine erneute Fixierung auf die Militärgeschichte, die in der Ansicht begründet war, dass der Erste Weltkrieg „die Geburtsstunde ihrer [der nationalsozialistischen] Bewegung“ sei und die Schüler deswegen den Krieg „nacherleben“ sollten, um zu echten Nationalsozialisten zu werden.⁴¹⁶

2.3.5.3 Verhältnis zu Frankreich

Einhergehend mit der Betonung des Ersten Weltkriegs wurde die Frage des Versailler Vertrags und damit zusammenhängend das Verhältnis zu Frankreich in den Schulbüchern nach 1933 zunehmend virulent. Während in der Weimarer Republik noch die Annäherung zu Frankreich und zum Völkerbund als Grundlage der Rückgewinnung besetzter Gebiete zur Staatsraison erhoben wurde, änderte sich dies mit der Machtübernahme schleichend. Schon in „Mein Kampf“ brachte Hitler seine Frankreichfeindlichkeit offen zum Ausdruck: „Der unerbittliche Todfeind des deutschen Volkes ist und bleibt Frankreich.“ Und das, so Hitler weiter, hänge nicht von unterschiedlichen Zeiten oder Staatenlenkern ab, sondern sei ein Fakt, denn das Problem sei, dass Frankreich immer die „Besitzergreifung der Rheingrenze“ zum Ziel hätte. Frankreich wolle Deutschland „aufgelöst[!] und zertrümmert[!]“ sehen, um sich dann die Kontrolle über den Rhein zu sichern. Dies sei auch in Friedenszeiten oberstes französisches Ziel.⁴¹⁷ Dazu gehörte auch, dass sie einen zusammenhängenden, starken Nationalstaat im Westen nie dulden würden, sondern am liebsten Deutschland als „Kleinstaaten ohne einheitliche Führung“ klein halten würden, damit die französische Hegemoniestellung in Europa nicht in Frage gestellt werden könne.⁴¹⁸

Deutschland habe in der Geschichte immer nur versucht, sich der Angriffe Frankreichs zu erwehren und habe dadurch immer mehr Gebiete abgeben müssen: „Man verfolge das Wandern der deutschen Sprachgrenze vom zwölften Jahrhundert angefangen bis heute, und man wird wohl schwerlich mehr auf den Erfolg seiner Einstellung und Entwicklung bauen, die uns bisher schon so viel Schaden gebracht hat.“⁴¹⁹ Somit wäre die einzige Möglichkeit gegen die Gefahr, noch mehr Gebiete an Frankreich zu verlieren, einem möglichen Angriff Frankreichs vorweg zu kommen und sich die Gebiete in einem Krieg zurückzuholen.

⁴¹⁴ Vgl. „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“. In: Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 1. Jahrgang 1935, Heft 3. S. 45

⁴¹⁵ Sieh z.B. HAUSHOFER, Karl

⁴¹⁶ Vgl. BENDICK, S. 370

⁴¹⁷ HITLER, Adolf: Mein Kampf. 2. Band. S. 699

⁴¹⁸ HITLER, Adolf: Mein Kampf. 2. Band. S. 696

⁴¹⁹ HITLER, Adolf: Mein Kampf. 2. Band. S. 765

In den Schulbüchern ist zu beobachten, dass nicht nur Grenzprobleme zwischen Frankreich und Deutschland thematisiert werden, sondern auch Karten zum Zwecke des Vergleichs, beispielsweise bei der Frage der Reichsgründung oder des Föderalismus, zwischen den beiden Ländern zu finden sind. So schrieb Heinrich VAGTS 1934 in der ‚Zeitschrift für Mittelschulen‘ zu diesem Thema:

„In Frankreich gelang es einem Herrscherhaus, das Königtum jahrhundertlang an sich zu reißen und alle widerstrebenden Kräfte unter die Krone zu zwingen. Dadurch begründete es im Volk das Gefühl der unbedingten Zusammengehörigkeit. Dieses Gefühl ist völlig ursprünglich und ohne die Spur einer Reflexion. Der Franzose kann sich den Zustand gar nicht anders denken.“⁴²⁰

Einerseits wird die Einheit als Vorteil gegenüber Deutschland präsentiert, da dadurch ein „Zusammengehörigkeitsgefühl“, eine Art ‚Volksgemeinschaft‘ entstanden sei. Allerdings wird auch betont, dass dies kein natürlicher Vorgang aus dem Volk heraus war, sondern von der Führung oktruiert wurde. Für die deutsche Einigkeitsbewegung hingegen gilt:

„Die Seele des Volkes suchte sich den Körper. Dieses Streben zum Staat, das nur aus einem bereits erstarkten Volksgefühl hervorgehen kann, war bereits in den Freiheitskriegen in voller Stärke vorhanden. Wir wissen auch, daß die Süddeutschen sich nur widerstrebend den Franzosen in den Jahren des Rheinbundes fügten, und nur, weil ihre Fürsten es wollten.“⁴²¹

Die Fürsten zwingen dem ‚Volkskörper‘ etwas auf, was dieser eigentlich nicht will. Denn von unten, aus dem Volk heraus sei in Deutschland das Gefühl einer Nation entstanden. In Frankreich war die Staatsgründung etwas Rationales, Durchdachtes. In Deutschland hingegen muss der Ursprung der „Staatsgestaltung“ in einem tief verwurzelten Gefühl gesucht werden:

„Die Erweckung des deutschen Volkstums ist nicht politischer Natur wie in Frankreich, sondern geistiger Natur; es hat in der seelischen Einstimmung der Deutschen seinen Ursprung, und von hier aus hat es erst den Weg zur äußeren Staatsgestaltung genommen.“⁴²²

2.3.5.4 Geopolitik

Walther GEHL, einer der Vorkämpfer in Sachen Geopolitik schon in der Weimarer Republik, sah mit der Machtergreifung den Anbruch einer neuen Gedankenwelt: „Der Liberalismus dachte vom Einzelnen her, der Nationalsozialismus denkt vom Ganzen aus.“ Und dies sollte bereits von den Kindern im Unterricht begriffen und erlernt werden. Geopolitik erschien ihm insofern als geeignete Methode, da sie „Blut und Boden“ als „Kräfte in ihrer schicksalsbestimmenden Wirkung aufzuspüren und sichtbar zu machen“ versuche. Der Staat war damit für ihn „ein Gebilde, das wurzelt in dem Boden der Heimat, das durchgepulst wird von dem Blute des Volkes.“ Dies zu begreifen, konnte nicht in einzelnen Fächern, sondern nur in der Zusammenarbeit geschehen. Elementar war nach dieser Festigung der Erkenntnis in jedem Falle die daraus folgende Handlung: „Nicht auf unverbindliche, verpflichtungs-

⁴²⁰ VAGTS, Heinrich: „Deutschlands nationale Einigung“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 38. S. 433f. S. 433

⁴²¹ VAGTS 1934, S. 433

⁴²² VAGTS 1934, S. 433

lose Kenntnisse kommt es an, sondern auf verantwortungsgeladene, willenssichere Erkenntnisse.“⁴²³

Ein Loblied auf die Geopolitik und ihre Repräsentation in Schulbüchern sang 1934 auch die Lehrerin Lore LIEBENAM. Karten darin könnten beispielsweise durch ihre Anordnung helfen,

„daß wir allmählich einen Blick bekommen für die Beschaffenheit der Grenzen eines Landes, für die Lage seiner Großstädte, für den Lauf seiner Flüsse und die Ausdehnung seiner Gebirge in ihrer Bedeutung für politisches Schicksal.“

Und so könne ein Vergleich der „deutschen und französischen Land- und Seegrenzen“ verdeutlichen, „daß Frankreichs Sicherheitsforderung nur künstlich aufgestellt“ sei. Ganz im Gegenteil sei eher Deutschland derjenige, der sich durch eine „Einkreisung“ durch Frankreich und Russland in die Defensive gedrängt sehen musste.⁴²⁴

An diesem anschaulichen Beispiel lässt sich aufzeigen, wie die Geopolitik von den Nationalsozialisten verwendet werden konnte, um ihre politischen Ziele durchzusetzen. Frankreichs Ansprüche seien nicht gerechtfertigt und Deutschland sei, aufgrund seiner Lage, einer permanenten Bedrohung von mehreren Seiten ausgesetzt.

Geopolitische Gedankengänge spielten selbstverständlich auch im Themenbereich Grenz- und Auslandsdeutschtum, der schon seit 1925 zu den Inhalten des Geschichtsunterrichts gezählt hatte, eine Rolle. Allerdings steigerte sich diese Bedeutung im Laufe des Nationalsozialismus: Außerhalb der Schule, in den Medien der damaligen Zeit, wurde schon ein Bewusstsein für dieses Thema geweckt, so dass im Geschichtsunterricht nicht nur eine „intellektuelle[!] Belehrung“ stattfinden sollte, sondern es sollte vor allem das Grenz- und Auslandsdeutschtum so vermittelt werden, „daß sich für den Schüler daraus zwangsläufig eine heilige Verpflichtung ergibt, die Verpflichtung nämlich, Kämpfer zu werden für den Bestand, die Erhaltung und Freiheit des Deutschtums in aller Welt [...]“⁴²⁵ Bei der Frage, wer zu diesem Deutschtum gezählt werden könne, zeigte sich, dass aus deutscher Sicht vor allem die deutsche Sprache der Hauptgrund für die Zuordnung war.

2.3.6 Grundlagen der zeitgenössischen geschichtsdidaktischen Diskussion

Für Hitler und den Nationalsozialismus spielte die Geschichte und damit auch die Geschichtsdidaktik eine große Rolle. Nicht umsonst stellte er sich gern in eine Reihe mit Friedrich dem Großen, Bismarck und Hindenburg. Die nationalsozialistische Bewegung vollendete das Werk der großen Männer vor ihnen, wie unten stehende Postkarte belegen sollte.

⁴²³ GEHL, Walter: Geopolitik im Unterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) . 23.Jg. 1933. S. 587-588. S. 587

⁴²⁴ LIEBENAM, Lore: „Geopolitik in der Schule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 40. S. 454

⁴²⁵ SIEWERT: „Das Grenz- und Auslandsdeutschtum in unserem künftigen Unterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 43. S. 486-488. S. 487



Abb. 18: Postkarte nach einem Entwurf von Hans vom Norden, von Johannes Böttger verlegt, in Köln 1933 gedruckt; unter anderem zu finden in Objektdatenbank des Deutschen Historischen Museums

Diese Überzeugung sollte zum Leitmotiv des Geschichtsunterrichts werden, dem nach KLAGGES folgende Grundsätze untergeordnet wurden:

1. „Der heldische Kampfwille“; „Das Leben ist Kampf“
2. „Führerrecht und Treuepflicht“; „Wir sind nichts ohne den Führer“
3. „Der ewige Lebenswille der Nation“; „Dein Volk ist deine Zukunft“
4. „Der sozialistische Wille zur Volksgemeinschaft“; „Volksgenossen sind Schicksalsgenossen“
5. „Die Rasse als Volksschicksal“; „Dein Blut, dein höchstes Gut“⁴²⁶

Folgt man diesen Grundlagen, so bedeutete das, dass im Geschichtsunterricht Schwerpunkte auf der deutschen Kriegsgeschichte, einer personalisierten „Heldengeschichte“ sowie auf einer rassengeleiteten Volksgeschichte lagen. Da diese Punkte schon im Bereich Geschichtsunterricht dargelegt worden sind, soll im Folgenden auf Aspekte eingegangen werden, die diesen konkreten Themen übergeordnet sind. Dazu gehören vor allem das nationalsozialistische Geschichtsbild, die großen Entwicklungslinien und Kräfte in der Geschichte, das oben angesprochene Prinzip der Personalisierung und, im Hinblick auf den Schwerpunkt der Arbeit, den Zusammenhang von Rasse und Boden.

⁴²⁶ Erstgenannt jeweils die nationalsozialistische Weltanschauung, zweitgenannt jeweils die Folgen für den Geschichtsunterricht. Zitate der Weltanschauung zitiert aus: KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Diesterweg. Frankfurt am Main 1938. S. 9; Zitate betreffend den Geschichtsunterricht zitiert nach: ebd. S. 141

2.3.6.1 Festgelegtes Geschichtsbild

Während in der Weimarer Republik durch Meinungsfreiheit und möglichst wenig politische Ansichten im Geschichtsunterricht versucht wurde, jeder Richtung Rechnung zu tragen, setzten nationalsozialistische Ideologen auf ein **„geschlossenes Geschichtsbild“**. Sowohl bei Geschichtsdidaktikern als auch bei Geschichtslehrern traf dieses Anliegen auf fruchtbaren Boden, da dies zu einer lang erwünschten ideologischen Klarheit führte, so der Schulbuchautor und Geschichtsdidaktiker Leo GRUENBERG.⁴²⁷

Schüler im Geschichtsunterricht sollten sich nicht anhand von Quellen ihre eigene Meinung bilden, sondern das feststehende Geschichtsbild erlernen. Dies sollte auf einer emotionalen Ebene geschehen, da der Behaltenseffekt dabei größer war. Die Hauptinhalte Nationalität, Rassenstolz, die Förderung des „deutschen Charakters“ und die Etablierung der Führerpersönlichkeit wurden schon bei den Inhalten des Geschichtsunterrichts detailliert beschrieben. Die großen Persönlichkeiten und Geschehnisse, die Karl OBERMANN⁴²⁸ anspricht, auf ihre Bedeutung für das Deutschtum zu deuten, war von nun an Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Auch wenn dies vor 1933 schon Inhalt des Unterrichts war, so wurde es danach noch mehr in den Mittelpunkt gerückt. Dabei wird vor allem bei KLAGGES deutlich, was die Bewertung einer möglichen Objektivität angeht. Würde man dem Unterricht eine reine Objektivität zugrunde legen, so würden das Deutschtum fördernde Größen kommentarlos neben jenen stehen, die das Deutschtum zurückgeworfen hätten. Deswegen gilt für KLAGGES:

„Objektiv ist, wer deutsch ist.“⁴²⁹ „Für den Objektiven gibt es weder Recht noch Unrecht, weder gut noch böse, weder edel noch gemein, er scheut nichts so sehr wie das Entweder-Oder, wie ja und nein.“⁴³⁰ „Unbeirrt und unverrückbar stehen wir auf dem einen Felsen, der Deutschtum heißt. Wir sind objektiv, wenn wir deutsch sind.“⁴³¹

KLAGGES bezieht sich des Öfteren auf die Meinung Hitlers in Bezug auf die Bedeutung und Wichtigkeit der wissenschaftlichen Objektivität im Unterricht und der Gesellschaft. So wird Hitler in seinen Tischgesprächen mit folgenden Worten zitiert:

„Die europäisch-intellektuelle Welt, Universitätsprofessoren, höhere Beamte, denen ein Wissen blöde eingetrichtert ist, die haben es nicht kapiert. Auf gewissen Gebieten wirkt jede professorale Wissenschaft verheerend: Sie führt vom Instinkt weg. Er wird den Menschen ausgedet. Ein Zwerg mit nichts als Wissen fürchtet die Kraft. Statt sich zu sagen, die Basis des Wissens muß ein gesunder Körper sein, lehnt er die Kraft ab. Die Natur paßt sich den Lebensgepflogenheiten an. Und würde die Welt auf einige Jahrhunderte dem deutschen Professor überantwortet, so würden nach einer Million Jahren lauter Kretins bei uns herumwandeln: Riesenköpfe auf einem Nichts von Körper.“⁴³²

Angeichts dieser Auffassung ist es logisch, dass Hitler den Geschichtsunterricht nicht analytisch,

427 GRUENBERG, Leo: Neugliederung der deutschen Geschichte. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 25.Jg. 1935. S. 490-495. S. 490f

428 OBERMANN, Karl: Das Schulbuch im Dritten Reich: seine Aufgabe und Bedeutung. In: Das Wort 1937(7), S. 52-70. S. 64f

429 KLAGGES, S. 115

430 KLAGGES, S. 115

431 KLAGGES, S. 116f

432 PICKER, Henry: Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier. München 2003. S. 147

wissenschaftlich haben wollte, sondern die Geschichte vielmehr anhand der Entwicklungslinie des deutschen Volkes die Ereignisse und Personen bewertet sehen wollte.⁴³³

2.3.6.2 ‚Teleologisches Geschichtsbild‘

Ausgehend von der Gegenwart sollten die Schüler die großen „aktiven, bewegenden und gestaltenden Kräfte der Geschichte“⁴³⁴ kennenlernen. Änderte sich nun die Gegenwart wie beispielsweise durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten, dann musste dadurch auch die Betrachtung der Vergangenheit verändert werden. Und da die Geschichte eben auch immer Auswirkungen auf die jeweilige Gegenwart habe, so KRIECK weiter, sei es wichtig, dass „jede Gegenwart das Geschichtsbild neu nach seiner Epoche formen, die von der Vergangenheit herlaufenden Sinn- und Wirklinien neu gestalten, sie von gegenwärtigen Geschehnissen und Aufgaben her neu deuten“⁴³⁵ solle.

Die Geschichtsdidaktik setzte sich deshalb mit der Frage auseinander, was aus damaliger Sicht die großen Entwicklungslinien und treibende Kräfte der Geschichte gewesen seien. Es scheint offensichtlich, dass für KLAGGES der Nationalsozialismus die eine wahre, den Staat einende und zusammenhaltende Kraft darstellt:

*„Der Nationalsozialismus sieht in der Nation die menschliche Gemeinschaft, in der sich alles gesunde menschliche Leben stets abgespielt hat, und die auch allein natürliche Lebenskraft aufweist. Nur nationale Staaten und Kulturen haben bis jetzt die Fähigkeit bewiesen, auch Zeiten großer Erschütterungen und mangelhafter Führung dauernd zu überstehen.“*⁴³⁶

Abschließend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass der deutsche Nationalismus, der seine Erfüllung im Nationalsozialismus gefunden hat, die Leitlinie des Geschichtsunterrichts sein sollte. Das teleologische Geschichtsbild der Nationalsozialisten sah den ‚Führer‘ Adolf Hitler als die Erfüllung der Geschichte an. Für den Geschichtsunterricht bedeutete dies nach dem einflussreichen Geschichtsdidaktiker und führenden nationalsozialistischen Schulbuchautor Moritz EDELMANN bereits 1924, dass die Geschichte nur Sinn ergäbe, wenn sie von der Gegenwart aus gedacht sei und somit Beispiel geben könne für die heutige Jugend, die im Kampf das deutsche Volk verteidigen und zu neuer Blüte führen sollte.⁴³⁷

2.3.6.3 Personalisierung

Die aus heutiger Sicht kurios anmutende Herausstellung der Helden der deutschen Geschichte zum Zwecke der Nacheiferung war eines der Hauptprinzipien des nationalsozialistischen Geschichtsunterrichts. Dabei sollten durchaus auch die „Verführer“, also die ‚Anti-Helden‘, die das deutsche Volk auf einen falschen Weg geführt hatten, ihren Platz finden, damit die Heranwachsenden in der Gegenwart solche „Schatten“ erkennen und verstehen könnten, warum erst jetzt die Geschichte erfüllt wurde.⁴³⁸

433 Vgl. „Lehrplanentwurf für Geschichte“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 35. S. 394-395. S. 394

434 KRIECK, S. 146

435 KRIECK, S. 147

436 KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Diesterweg. Frankfurt am Main 1938. S. 70

437 Vgl. EDELMANN, Moritz: Geschichtsunterricht und politische Willensbildung. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 24.Jg. 1924. S. 73-80. S. 76f

438 Vgl. KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘

Dem Geschichtsunterricht der Weimarer Republik wurde in diesem Zusammenhang nicht nur vorgeworfen, dass die Personalisierung zu kurz gekommen sei, sondern auch, dass diese zu objektiv gewesen sei und eben jene Wertung nicht vorgenommen habe. So schreibt Otto LUKAS⁴³⁹ 1934:

*„Die Geschichtsbücher füllten sich mit gedanklichen Abhandlungen über Wirtschaftsleben und dergleichen, die mühsam durch statistische Übersichten, Tabellen und zeichnerische Darstellungen ihre unterrichtliche Daseinsberechtigung zu erweisen suchten. Überall Kurven, senkrechte und waagrechte Streifen, Kreise und allerhand schraffierte, leere und schwarze Vierecke, [...]. Da blitzten keine Jungenaugen. Nicht Begeisterung galt mehr, nein, Berechnung – kluge, kalte Berechnung.“*⁴⁴⁰

„Lebendig und packend“ könne der Geschichtsunterricht aber nur sein, wenn Persönlichkeiten und ihr Leben als Helden Gegenstand des Unterrichts wären.⁴⁴¹

2.3.6.4 Rasse und Boden

Ein weiterer Schwerpunkt ist der Zusammenhang von Volk und dem Raum, der es umgibt. So schreibt FOLKERS 1938, dass die Stärke und der Einfluss eines Volkes nicht unbedingt von politischer Fähigkeit bzw. Unfähigkeit abhängig sei, sondern vielmehr davon, wie ein Volk mit den Begebenheiten des Raumes umgehen kann, in dem es wohnt. Die Rasse müsse aufgrund ihrer „rassischen Grundkräfte“ den „Aufgaben des Raumes, und zwar dieses ganz bestimmten Raumes“ gewachsen sein.⁴⁴²

Deswegen, so FOLKERS weiter, müsse auch ein jedes Mitglied eines Volkes „eine völlig klare Vorstellung davon“ haben, „was für Aufgaben sein Lebensraum stellt, und welchen Anforderungen es selber gerecht werden muß, wenn es in seinem Raum frei und sicher leben will.“ Die Anforderungen des deutschen Gebietes führten dazu, dass das deutsche Volk in permanenter Kampfbereitschaft sein, „Opferwilligkeit“ an den Tag legen müsse und „eine straffe Staatsorganisation“ brauche.⁴⁴³ Wie sich die Grenzen dann während der Zeit verändern, hinge von der „biologischen Kraft, der Stärke und Geschlossenheit des nationalen Willens und der Klarheit des politischen Bewußtseins des Volkes ab“. Die Vorgaben, die der Raum gibt, könnten noch so positiv sein, wenn die Rasse nicht stark genug sei, könne sie damit nichts anfangen.⁴⁴⁴ In der Mittelschule solle auf diesem Gebiet die „politische Grundausbildung“ stattfinden, in denen die Themen „Grundkräfte der deutschen Geschichte, die geopolitischen Aufgaben und die ihnen gegenüber notwendige Haltung des Gesamtvolkes“ vordergründig behandelt werden sollten.⁴⁴⁵

(VuG) 10.Ergänzungsheft 1937. S. 5-17. S. 9

439 Otto Lukas war Mittelschullehrer in Berlin. Am Ersten Weltkrieg nahm Lukas als Leutnant des 12. Landwehr-Infanterie-Regiments teil. Danach wurde er Rektor einer Mittelschule. 1932 trat er in den NSLB und in der Folge auch in die ‚Nationalsozialistische Volkswohlfahrt‘, den ‚Reichluftschutzbund‘ und schließlich 1937 auch in die NSDAP ein. Der Schwerpunkt seiner Veröffentlichungen liegt im Bereich der Deutschdidaktik und Gedichte. Er arbeitete aber auch, zusammen mit Karl Grunwald an dem Werk „Von der Urzeit zur Gegenwart. Aufgabe und Stoff eines Geschichtsunterrichts auf rassischer Grundlage“ mit, das bis 1941 in sechs Auflagen gedruckt wurde.

440 LUKAS, Otto: „Lebendige Geschichte“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 6. S. 67-68. S. 67

441 Vgl. EDELMANN, Moritz: Forderungen des Geschichtslehrers an den Geschichtsforscher und Geschichtsschreiber. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 25.Jg. 1935. 193-198. S. 195

442 FOLKERS, Johann Ulrich: Volk und Raum im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 28.Jg. 1938. S. 558-576. S. 559

443 Ebd. S. 559

444 Vgl. FOLKERS 1938, S. 561

445 Vgl. FOLKERS 1938, S. 560

Aufgrund der Verbundenheit von Volk und Boden stellte Kurt KRIPPENDORF⁴⁴⁶ die Bedeutung des Bauerntums bei dieser Verbindung heraus. Denn das Bauerntum ermögliche erst das „Gedeihen des Volks- und Staatskörpers“. Auch er sieht in der „wechselseitigen Verflochtenheit und unlösbaren[!] Einheit von deutscher Geschichte und deutschem Lebensraum einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichts.“⁴⁴⁷

Die Bedeutung der Verbundenheit von ‚Volkskörper‘ und ‚Volksboden‘ beschreibt KRIECK wie folgt: Wäre der Volkskörper mit dem Volksboden auf ewig verwurzelt, dann könne auch die Eingliederung von Volk und Boden in ein anderes Land, wie beispielsweise Elsaß und Lothringen, nie wirklich gelingen. Denn, bliebe das Volk deutsch, so bliebe es der Volksboden auch. Und da „Charakter“, „Glauben, Sprache, Politik, Sitte, Recht, Kunst“ durch die Geschichte hindurch stets gleich bleiben würde, würden diese abgetrennten Gebiete eigentlich immer noch deutsch sein. Um diesen Gedankengang nachvollziehen und begründen zu können, wurden alle Forschungsgebiete aufgefordert, in dieser Richtung zu forschen, um die Erkenntnisse letztendlich auch für die Schule zugänglich zu machen.⁴⁴⁸

2.3.7 Anmerkungen zum Stand der zeitgenössischen Geschichtsmethodik

Das Schulbuch, das im Fokus dieser Arbeit steht, sollte nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Ganz im Gegenteil: Es gab Meinungen, die die übermäßige Lektüre der Schüler für nicht zweckdienlich hielten und daher, mehr noch als vorher, den Lehrervortrag als zentrales Element des Geschichtsunterrichts ausmachten,⁴⁴⁹ wobei hier stattdessen gerne auch der Begriff der „Erzählung“ verwendet wurde⁴⁵⁰. Eine gute Lehrerzählung sollte den Schüler begeistern und gerne auch mit Anekdoten gespickt sein, die „anschaulich-einprägsam“⁴⁵¹ seien und deswegen die Vorstellungskraft der Schüler fördern könne. Der Lehrer als Führer sollte schon in der Schule das Führerprinzip im Kleinen abbilden und so zur Sozialisation der Schüler im System beitragen. Anders als zu Beginn des Kapitels ausgeführt, sollte der Lehrervortrag doch das Primat vor den Schulbüchern haben.⁴⁵² Auf diesen Widerspruch soll im Exkurs der Lehrer im Nationalsozialismus genauer eingegangen werden.

Der Lehrervortrag sollte allerdings unterstützt werden durch zahlreiche Wandkarten und Wandbilder. Über die Jahre hinweg nahm die Werbung für Wandkarten im Zentralblatt der Unterrichtsverwaltung deutlich zu. Dieses Phänomen ist nicht zuletzt auch in den Schulbüchern zu beobachten. Mit FOLKERS gesprochen ist dies zurückzuführen auf das Verständnis der Bedingtheit des Volkes durch seinen Raum und damit der Abhängigkeit der Geschichte von diesem Faktor.⁴⁵³

⁴⁴⁶ Dr. Kurt KRIPPENDORF war als Lehrer für Deutsch, Französisch, Geschichte und Philosophie an verschiedenen höheren Schulen in Leipzig und Berlin tätig. Des Weiteren trat er als Herausgeber der Zeitschrift „Der philosophische Unterricht“ seit 1.4.1930 in Erscheinung. Der Schwerpunkt seiner Publikationen liegt im philosophischen Bereich. Von Februar 1915 bis November 1918 war Krippendorf an der Westfront im Ersten Weltkrieg und verließ die Armee als Leutnant der Reserve. In dieser Zeit bekam er das Eiserne Kreuz und den Albrechtsorden verliehen.

⁴⁴⁷ KRIPPENDORF, Kurt: Grundsätzliche Erwägungen zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 23.Jg. 1933. S. 481-495. S. 491

⁴⁴⁸ Vgl. KRIECK, S. 264

⁴⁴⁹ Vgl. LUKAS, Otto: „Lebendige Geschichte“. In: Die Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 6. S. 67-68. S. 68

⁴⁵⁰ Vgl. HAACKE, Ulrich: Zur Ausbildung der jungen Geschichtslehrer. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 25.Jg. 1935. S. 331-339. S. 336

⁴⁵¹ Vgl. CARSTENSEN, Richard: Anekdoten, die lügen. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 29.Jg. 1929. S. 290-298. S. 298

⁴⁵² Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtebuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin 2011. S. 235

⁴⁵³ FOLKERS, Johann Ulrich: Volk und Raum im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 28.Jg. 1938.

Deswegen schlug Rudolf STARKE 1934 auch eine intensivere Zusammenarbeit mit dem Fach Geographie vor, da dieses Fach helfen könne, „daß das Verhältnis für den Raum bei den Schülern überhaupt erst einmal geweckt und vertieft wird.“⁴⁵⁴

Unter anderem nannte er die Möglichkeit des Einsatzes von „geographisch-physikalischen Karten“: „Es ist schon an und für sich vorteilhaft, eine historische und eine geographische Karte einmal nebeneinander zu hängen, die Maßstäbe bestimmen zu lassen und dann die wirkliche Größe bestimmter Gebiete und anderes festzustellen, [...]. Dadurch bildet man im Schüler ein gewisses Maß von Raumgefühl aus. Das freilich kommt wohl erst von der Mittelstufe an in Betracht.“⁴⁵⁵ Er schlägt deswegen eine geographische und eine historische Karte vor, da die Übersichtlichkeit der historischen Karten sehr darunter leiden würde, wenn weitere Informationen dort zusätzlich noch verzeichnet werden würden.⁴⁵⁶ Eine solche Arbeit würde an den Lehrer zusätzliche Herausforderungen stellen:

„Die Hauptsache für solches erfolgreiches Arbeiten ist, daß der Geschichtslehrer nicht nur die historischen Entwicklungslinien kennt und verwertet, sondern die Gegend auch mit den Augen des Erdkundelehrers anschauen lernt.“⁴⁵⁷

Inhaltliche Schwerpunkte der Zusammenarbeit erkannte STARKE aus historischer Sicht in den Bereichen „Grenz- und Auslandsdeutschums“, „koloniale Fragen“ und der „Geopolitik“.⁴⁵⁸ Weitere Beispiele für die Arbeit mit Karten wären natürlich die Verwendung von Wandkarten oder das selbsttätige Entwerfen von „Fundkarten“, in die „Fundstätten“ und „Denkmäler“ eingetragen wurden, „um zugleich auch ein Bild vorgeschichtlicher Besiedelung zu bekommen“⁴⁵⁹.

2.3.8 Lehrer und die nationalsozialistische Weltanschauung

Für KLAGGES lag eines der größten Probleme des schulischen Geschichtsunterrichts in den Lehrern. Denn sie seien im Kaiserreich bzw. in der Weimarer Republik sozialisiert worden und vom „Liberalismus“, der „marxistischen Geisteswelt“ oder gar „ultramontanen Gedankengängen“⁴⁶⁰ nicht unberührt geblieben. Ein Großteil der Lehrerschaft sei deswegen nicht an der nationalsozialistischen Erhebung beteiligt gewesen und müsse daher erst jetzt das nationalsozialistische Gedankengut vollkommen durchdringen. Damit war für ihn die „wichtigste pädagogische Aufgabe der Zeit“ die „Durchdringung der deutschen Erzieher mit dem Geiste des Führers“⁴⁶¹. Dies sollte seiner Meinung nach mithilfe pädagogischer Schriften und Lehrbücher geschehen. Der Lehrer bildete für die Ideologen immer einen Unsicherheitsfaktor. Sie konnten nicht kontrollieren, wie diese lehrten. Schulbücher, die die Schüler parallel zum Lehrervortrag in Händen hielten, konnten so zur Kontrolle des Lehrervortrags herangezogen werden. Zwar sollte dem Lehrervortrag mehr Bedeutung als dem Schulbuch zukommen, das

S. 558-576. S. 558f

454 STARKE, Rudolf: Zusammenarbeit zwischen Geschichte und Erdkunde. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 24.Jg. 1934. S. 399-407. S. 401

455 Ebd. S. 402

456 Vgl. ebd. S. 402f

457 Ebd. S. 403

458 Ebd. S. 406f

459 Vgl. ebd. S. 117

460 KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Diesterweg. Frankfurt am Main 1938. S. 4

461 KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Diesterweg. Frankfurt am Main 1938. S. 4f

Schulbuch sollte für diesen allerdings zum Leitmedium werden.

2.3.9 Hauptschule nach österreichischem Vorbild

Zusammen mit der Kürzung der Dauer der Mittelschulbildung um zwei Jahre 1941/42 wurden Pläne zur grundlegenden Umstrukturierung des weiterführenden Schulsystems bekannt.⁴⁶²

Die Bestimmungen sahen vor, eine vierjährige Grundschule einzuführen, auf der dann eine ebenfalls vierjährige Hauptschule aufgebaut hätte, in der auch die Mittelschulen aufgegangen wären.⁴⁶³ Für die neue Schulart, die weitestgehend an die Bestimmungen der Mittelschulen angepasst war, waren laut Stundentafel in den vier Klassen jeweils zwei Stunden Geschichtsunterricht vorgesehen.⁴⁶⁴ Die Bestimmungen enthielten einen erweiterten Volksschullehrplan ohne zweite Fremdsprache und damit ohne Übergangsmöglichkeiten auf höhere Schulen.⁴⁶⁵ Es sollte nicht mehr die inhaltliche Bildung im Mittelpunkt stehen, sondern Harald SCHOLTZ spricht von einem Primat der „praktisch-politischen Erziehung“.⁴⁶⁶ Jeder Schüler, der auf keine höhere Schule ging, wurde verpflichtet, die Hauptschule vier Jahre lang zu besuchen.⁴⁶⁷

Zu Ansätzen dieser Umsetzung kam es in den besetzten Ostgebieten. Im ‚Kerngebiet‘ aber wurde diese Vorstellung nach österreichischem Vorbild nie realisiert, denn dort sollten die Hauptschulen erst nach dem Krieg etabliert werden. Kriegsbedingt wurde allerdings ab Mai 1943 die Neuschaffung von Hauptschulen per Erlass untersagt.⁴⁶⁸

2.3.10 Zwischenfazit

Resultierend aus den hier angestellten Überlegungen ergeben sich folgende für die Kartenbetrachtung zu untersuchende Fragen: **Sind die Fokussierung auf ein teleologisches Geschichtsbild, die Etablierung des Führerkultes in allen Bereichen, aber auch die Rassen- und Raumpolitik, die die Hauptneuerungen der nationalsozialistischen Geschichtsdidaktik bildeten, auch in den Karten sichtbar?**

Es wurde bereits gezeigt, dass der Nationalsozialismus als Vervollständigung der Geschichte angesehen wurde. Dies bedeutet, dass jeder geschichtliche Aspekt daraufhin gedeutet werden musste, ob er

⁴⁶² Vgl. TEISTLER, Gisela: Skizze zur deutschen Schulgeschichte bis 1945. In: Zeitschrift für Internationale Schulbuchforschung 1991 (13). S. 397-435. S. 431

⁴⁶³ Vgl. TEISTLER, S. 432

⁴⁶⁴ Vgl. SELMEIER, Franz: Das Nationalsozialistische Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht 1933-1945. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München. 1969. S. 64f

⁴⁶⁵ Vgl. NATH, Axel: Aufstieg und Ableitung. Zur ambivalenten Entwicklung der Mittelschule/ Realschule in Preußen und der Bundesrepublik im 19. und 20. Jahrhundert. In: SALDERN, Matthias von (Hrsg.): Bildungsgang Realschule. Hohengehren 2002. S. 7-50. S. 35

⁴⁶⁶ SCHOLTZ, Harald: Schule unterm Hakenkreuz. In: DITHMAR, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied 1998. S. 1-20. S.10f

⁴⁶⁷ Vgl. NATH, S. 35

⁴⁶⁸ Vgl. FRICKE-FINKELNBURG, Renate: Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen 1989. S. 54f

zur Vervollständigung dieses Weges beigetragen hatte oder ob es sich dabei eher um einen Störfaktor auf dem Weg zur Erfüllung des Nationalsozialismus handelte. Schon in der Postkarte (Abb.18) zeigte sich, dass das teleologische Geschichtsbild eng mit Personalisierungsbestrebungen in der Geschichtsdidaktik verbunden waren. Der Führerkult sollte an Beispielen der Vergangenheit exemplarisch erfahrbar gemacht werden, indem eine personalisierte Heldengeschichte propagiert wurde. Auf Karten sind Führerpersönlichkeiten meist unsichtbar. Evident wird diese Heldenverehrung erst durch die Kombination von Text und Karte, die die Erfolge der ‚Führer‘ visualisieren und daher einprägsamer gestaltet werden kann.

Ein weiteres eng damit verknüpftes Prinzip ist das des **Gegenwartsbezugs**. Hitler selbst sah Politik als „werdende Geschichte“ an. Die Gegenwart sollte mit Hilfe der Geschichte erklärt werden. Zu erkennen könnte dies in Karten sein, wenn in einer Karte mit geschichtlichem Gegenstand Grenzen der Entstehungszeit des Schulbuches eingezeichnet werden. Dies könnte vor allem im letzten Schuljahr zu finden sein. Im Mittelpunkt sollte bei allen didaktischen Überlegungen immer Deutschland und die ‚deutsche Rasse‘ stehen. Generell bildet der Rassegedanke das charakteristisch Neue im nationalsozialistischen Geschichtsunterricht. Sowohl ‚Krisen‘ in der Geschichte, wie der Untergang des Römischen Reiches, als auch vermeintliche ‚Höhepunkte‘ werden dadurch erklärt. ‚Krisen‘ würden aus der Vermischung verschiedener Rassen entstehen. Erfolgreiche Expansionsbestrebungen hätten ihren Ursprung in der Verbundenheit einer Rasse mit ihrem Boden und ihrem natürlichen Wachstums sowie dem dadurch entstandenen Bedürfnis nach mehr Land. Diese ‚rassengeleitete Volksgeschichte‘ erklärt damit Eroberungskriege als Notwendigkeit für das Überleben der ‚nordischen Rasse‘. Dabei wird deutlich, dass neben dem Begriff ‚Rasse‘ der Begriff ‚Boden‘ eine große Rolle spielte. Die Verwobenheit von Volk und Raum fand ihre pseudo-wissenschaftliche Basis in der Geopolitik, die geschichtliche Ereignisse immer in Abhängigkeit von geographischen Begebenheiten deutete. Mithilfe der These von der Verbundenheit von Volkskörper und –boden wurde beispielsweise auch der originär deutsche Charakter des Elsass erklärt, der dadurch zur Begründung des staatlichen Expansionsdranges in der Gegenwart wurde.

Einhergehend mit der Bedeutungszunahme des Themas ‚Raum‘ im Geschichtsunterricht, liegt die Vermutung nahe, dass die **Anzahl an Karten im Vergleich zur Weimarer Republik deutlich gestiegen sein wird**. Das Thema ‚Ausbreitung des deutschen Volkes‘ wird vermutlich breiten Raum einnehmen. In diesem Zusammenhang kann an Tendenzen der vertieften Betrachtung des Auslandsdeutschtums, die schon vor 1933 zu beobachten waren, angeknüpft werden. In beiden Zeiträumen ist das Ziel einer solchen Betrachtung die Revision des Versailler Vertrags bzw. nach 1933 das ‚Heimholen‘ der Deutschen ins Reich.

Im Fokus standen hierbei einerseits Gebiete im Osten sowie andererseits das Elsass und Lothringen. **Frankreich wurde zum Erbfeind** stilisiert, von dem eine permanente Gefahr ausgehen sollte. Im Mittelpunkt der Diskussionen stand die Frage der Bedeutung des Rheins: Während die Franzosen den Rhein als natürliche Grenze ansahen, sahen deutsche Wissenschaftler vielmehr die Vogesen als Grenze an. Frankreich lege außerdem Wert auf ein zersplittertes, machtloses Deutschland, das sich gegen das einheitliche Frankreich nicht wehren könne, so Zeitgenossen. Besonders im **Themenbereich der absolutistischen Kriege** könnte dieser Kontrast zum Ausdruck kommen.

Kapitel 3

Das Schulbuch – eine Quelle im Spannungsfeld unterschiedlicher Bedingungsfaktoren

„Sie vermitteln das Geschichtsverständnis, die Wertvorstellungen und den Tradierungswillen der Erwachsenengeneration und damit deren Grundannahmen über Vergangenheit. Denn indem wir in Lehrbüchern Geschichte tradieren, weisen wir zugleich auf uns selbst zurück. Wir entwerfen dabei, in der Regel von uns unbeachtet, unsere soziale und politische Autobiographie - nicht je einzeln, sondern kollektiv.“⁴⁶⁹

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen Karten aus Geschichtsschulbüchern zwischen 1919 und 1945. Beim Schulbuch handelt es sich um ein Medium, das in seiner Entstehung mehreren Faktoren und Bedingungen unterworfen ist und dadurch das Geschichtsbewusstsein seiner Zeit spiegelt, wie JACOBMEYER es ausdrückt. Im Folgenden sollen die Abhängigkeitsverhältnisse von Schulbuch, Verlag, Autor und gesetzlichen Vorgaben, die in Erlassen und im Zulassungsverfahren wirksam werden, näher beleuchtet werden. Um erklären zu können, warum auf einer Karte ein Gegenstand auf eine gewisse Weise dargestellt ist, sind Informationen über die Zwänge, denen ein Schulbuch und damit auch die darin enthaltene Karte unterworfen sind, unerlässlich. Hierfür werden im folgenden Kapitel für die Kartenanalyse elementare Hintergrundinformationen betrachtet.

Der verlorene Weltkrieg und die damit einhergehenden politischen Umgestaltungen hatten, wie bereits gezeigt, Auswirkungen auf das Schulsystem und die Inhalte des Geschichtsunterrichts. Um die Veränderungen bezüglich des Schulbuches erkennen zu können, lohnt ein kurzer Blick zurück auf die Entwicklung des Schulbuches vor 1918.

⁴⁶⁹ JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin 2011. S. 10

3.1 Die Rolle des Geschichtsschulbuches in Preußen vor 1918

Die ersten Schulbücher in Deutschland können für das Ende des 16. Jahrhunderts nachgewiesen werden.⁴⁷⁰ Von einer systematischen Schulbuchproduktion und der Gründung spezieller Verlage kann jedoch erst im 18. Jahrhundert, einhergehend mit dem flächenmäßigen Ausbau des Schulsystems, gesprochen werden. Im 19. Jahrhundert hatten sich aus vielen kleinen Schulbuchverlagen einige auf Schulbücher spezialisierte Verlage durchgesetzt, die jeweils ein breites Fachrepertoire anboten⁴⁷¹. Diese erste Blütezeit⁴⁷² ist zurückzuführen auf die angestiegene Bevölkerungszahl des Kaiserreichs (von 1848 33 Millionen auf 1880 45 Millionen) und Auswirkungen der Alphabetisierungsbestrebungen, die gegen Mitte des 19. Jahrhunderts begannen.⁴⁷³ Des Weiteren ist die hohe Anzahl der Schulbücher (17 Geschichtsbücher jährlich von 1871-1918⁴⁷⁴) mit dem zersplitterten Schulsystem erklärbar. Aus Kostengründen wurden bald schulartübergreifende Bücher erstellt. So wurde häufig kaum zwischen „Mittel-, Real- und Mädchenschulen, aber auch Seminaren und Präparandenanstalten“ unterschieden.⁴⁷⁵ Dies änderte sich mit den Bestimmungen für die einzelnen Schularten (Mittelschule 1910), die den Aufbau der Schularten festlegten, sowie den Schulbuchproduzierenden einen Rahmen für ihre inhaltliche Arbeit lieferten.⁴⁷⁶

3.1.1 Die Position des Verlegers und der Verlage in Preußen

Der Zuwachs an Verlagen führte zwangsläufig zu einer Spezialisierung auf eine bestimmte Fachrichtung oder einen Buchtyp und einer gleichzeitigen „Aufgaben- und Kompetenzerweiterung“⁴⁷⁷. Daraus entwickelte sich wiederum die Etablierung verschiedener Berufstypen innerhalb der Verlagswesens, die einer separaten Ausbildung bedurften.⁴⁷⁸ Für Schulbuchverlage bedeutete das die Einstellung zahlreicher spezialisierter Mitarbeiter und Autoren sowie die Entwicklung „eine[r] spezielle[n] Programmatik“, sozusagen dem ‚Gesicht‘ eines Verlags. Als weiteren Aspekt der Professionalisierungsbestrebungen nennt Thomas KEIDERLING die ausgebauten Autorenbetreuung und vor allem Textarbeit im redaktionellen Teil. Dass der Verlag dem Autor Vorgaben gab, man das Skript gemeinsam durchsprach und gegebenenfalls revidierte, war vor dieser Zeit unüblich. Diese Arbeit verlangte vom Verleger „Fachkompetenz [...] in inhaltlichen Fragen“⁴⁷⁹. Aber auch Kompetenzen in Bereichen des Marketings, der Preisreduktion durch eine „Verbesserung der Infrastruktur“, die eine lange Lagerhaltung und damit lange Lieferbarkeit garantieren sollte⁴⁸⁰, gehörten zum vielseitigen Aufgabenbereich eines Verlegers. Für die Schulbuchanalyse ist festzuhalten, dass der Autor nicht allein für die inhaltliche Gestaltung verantwortlich war, sondern dem Verleger große Einflussmöglichkeiten bei der Schulbuchgestaltung zukamen.

⁴⁷⁰ Vgl. HEINOLD, Ehrhardt (Hrsg.): Handbuch des Buchhandels 2. Verlagsbuchhandel. Hamburg 1975, S. 87

⁴⁷¹ Vgl. KREUSCH, Julia: Der Schulbuchverlag. In: FISCHER, Ernst; FÜSSEL, Stephan: Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2 Weimarer Republik 1918-1933 Teil 2. München 2007, S. 219-240, S. 219

⁴⁷² Vgl. WITTMANN, Reinhard: Geschichte des deutschen Buchhandels. München 1999, S. 266

⁴⁷³ Vgl. WITTMANN, S. 285f

⁴⁷⁴ Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin 2011. S. 19

⁴⁷⁵ Vgl. JACOBMEYER, S. 177f

⁴⁷⁶ Vgl. JACOBMEYER, S. 180

⁴⁷⁷ KEIDERLING, Thomas: Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: WOLLERSHEIM, Heinz-Werner; MODEROW, Hans-Martin; FRIEDRICH, Cathrin (Hg.): Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Leipzig 2002. S. 87-95. S. 90

⁴⁷⁸ Vgl. KEIDERLING 2002, S. 90

⁴⁷⁹ KEIDERLING 2002, S. 92

⁴⁸⁰ KEIDERLING, 2002 S. 91

Für das Kaiserreich bedeutende Schulbuchverlage, die sich auch über den Ersten Weltkrieg hinaus halten konnten, waren B.G. Teubner Leipzig und R. Oldenbourg München. In ihrer jeweiligen Region spricht JÄGER von einer „regional marktbeherrschenden“⁴⁸¹, „monopolartigen“⁴⁸² Stellung. Weitere auf-lagenstarke Verlage waren Trowitzsch&Sohn in Berlin oder Dürr und Quelle&Meyer, beide Leipzig. Aber auch aus der ‚Provinz‘ kamen zahlreiche für den Geschichtsunterricht relevante Verlage, wie bei-spielsweise Velhagen&Klasing (Bielefeld), Ferdinand Hirt (Breslau), Moritz Diesterweg (Frankfurt a. M.), Schroedel und die Buchhandlung des Waisenhauses (Halle) oder Schöningh (Paderborn).⁴⁸³ Nach einer Umfrage des Preußischen Vereins für das mittlere Schulwesen waren folgende Bücher an beson-ders vielen preußischen Schulen verbreitet und somit von großer Bedeutung: Christensen, Suhr: „Ge-schichte für Mittelschulen“ (Verlag F. Hirt Breslau) (an 17 Mittelschulen in Preußen 1916 eingeführt), Kahn-meyer-Schulze, Dilcher: „Geschichte für Mittelschulen“ (Verlag Velhagen&Klasing) (8), Dahmen, Lindner, Hüscher: „Geschichte für Mittelschulen“ (Verlag Ferd. Hirt&Sohn) (5), Hoffmeyer, Hering, Diek-mann: „Geschichte für Mittelschulen“, (Verlag F. Hirt) (6), Donat: „Lehrbuch der Geschichte“ (Verlag Freytag) (9), Schönborn: „Geschichte für Mittelschulen“ (Teubner) (9), Seyfert-Meyer: „Geschichtliches Hilfsbuch für Mittelschulen“ (Verlag Waisenhausbuchhandlung) (5) und Mertens: „Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte“ (Verlag Herder) (4)⁴⁸⁴.

3.1.2 Autoren

Schulbuchverlage waren schon immer eng mit der Lehrerschaft verwoben. Einerseits waren und sind es Lehrer, die über den Kauf und Gebrauch der Schulbücher entscheiden. Sie beziehen in ihr Urteil über ein Schulbuch verschiedene Faktoren wie Praxistauglichkeit, Wissensstand, Form oder Methodik ein und entscheiden dabei aufgrund ihrer Sozialisation, Ausbildung, Erfahrung und Wissensstand, wel-ches Schulbuch sie im Unterricht verwenden. Lehrer sind aber nicht nur in der Konsumenten-, sondern auch in der Produzentenschaft von Schulbüchern zu finden. Vor 1918 waren 23% der Autoren von Ge-schichtsschulbüchern Mittelschullehrer, 29% waren an höheren Schulen tätig, 26% an Volksschulen, 8% entsprangen der Schulaufsicht, während je 6% von Seminardirektoren und Hochschullehrern ge-stellt wurden. Die prozentual gesehen relativ hohe Zahl der Mittelschulautoren kann laut JACOBMEYER zustande kommen, da deren Schulbücher nicht nur an der Mittelschule, sondern wie oben beschrie-ben auch an anderen Schularten eingesetzt wurden, was die Auflagenzahlen steigerte.⁴⁸⁵

Zuletzt dienten „die Einkünfte aus dem Schulbuch- und Lernmittelgeschäft teilweise der sozialen Absicherung des Volksschullehrerstandes[...]“⁴⁸⁶, indem Lehrerverbände eigene Schulbücher auf den Markt brachten. Allerdings wurde diese Praxis in Bayern 1903, in Preußen 1912 gesetzlich verboten.⁴⁸⁷

481 JÄGER, Georg: Der Schulbuchverlag. In: JÄGER, Georg (Hrsg.): Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20 Jahr-hundert. Band 2 Das Kaiserreich 1871-1918 Teil 2. Frankfurt am Main 2003, S. 62-102. S. 76

482 JÄGER 2003, S. 77

483 Vgl. JÄGER 2003, S. 77

484 Vgl. „Ankündigung der Erhebung“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 28. Jg. Heft 17. 1914. S. 521; „Verzeichnis aller Geschichtsbücher“. In: ders. Heft 18. S. 550ff; „An Mittelschulen eingeführte Schulbücher“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 29. Jg. 1915. S. 31-33

485 Vgl. JACOBMEYER, S. 189

486 JÄGER 2003, S. 62

487 Vgl. JÄGER, 2003 S. 66f

3.1.3 Staatliche Abhängigkeit

Das Schulbuch als Schulmedium existierte immer in einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen wirtschaftlichem Interesse der Verlage auf der einen sowie der Unterrichtspraxis und Lehrplan bzw. staatlichen Zulassungsinstanzen auf den anderen Seiten. Die Autoren und Verlage waren aufgefordert, die Vorgaben der Lehrpläne möglichst detailgetreu umzusetzen. Allerdings mussten dabei etliche Entscheidungen wie die Frage der dem Buch zugrundeliegende Didaktik oder Methodik gefällt werden. Das Schulbuch füllte den Lehrplan also auf und war gleichzeitig ein Trägermedium des Lehrplans für Schüler und Lehrer. Je weniger Vorgaben der Lehrplan machte, desto mehr Freiheiten hatten die Verlage und Autoren. HEINZE führt aus, dass die Schulbücher seit dem 18. Jahrhundert immer mehr zum Leitmedium in den Schulen wurden, ihre Bedeutung damit rapide anstieg und dadurch der Wunsch nach größerer staatlicher Kontrolle zunahm. Daher wurden die Lehrpläne ausdifferenziert und mit didaktischen und methodischen Hinweisen versehen sowie das Prüf- und Zulassungsverfahren feinmaschiger gestaltet.⁴⁸⁸

Zwar handelte es sich bei den Schulbuchverlagen um private Unternehmen, trotzdem waren sie staatlicher Kontrolle unterworfen, da die Konformität ihrer Schulbücher mit den Lehrplänen und Erlassen von staatlicher Seite kontrolliert wurde. So schreibt JACOBMEYER für das 19. Jahrhundert: „Der Staat eignete sich die Kompetenz des Schulherrn an, übte die innere und äußere Schulaufsicht aus, machte Bildung zu einer staatlichen Maßnahme von bisher ungekannter Effizienz.“⁴⁸⁹

Für die historische Forschung haben Curricula einen besonderen Wert, da hier die Werte und Normen einer Gesellschaft bzw. die angestrebten Werte und Normen niedergeschrieben sind. Das angestrebte Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft wird demnach in den Lehrplänen deutlich. Besonders in den Geisteswissenschaften lässt sich damit auch anhand von Curricula „politische[r] Umbrüche oder Bewegungen“⁴⁹⁰ ablesen.

3.1.3.1 Schulbuchzulassung

Ohne Zulassungsverfahren und gesetzlich verankerte Lehrpläne existierte bald eine unüberschaubare Anzahl unterschiedlicher Bücher in den jeweiligen Schularten. Aus diesem Grunde setzten die preußischen Schulbehörden auf Uniformität und Kontinuität. Ein Schulbuch sollte so produziert sein, dass es von mehreren Schülern verwendet werden konnte.⁴⁹¹ Seit 1880 wurde zudem eine Liste aller offiziell zugelassenen Schulbücher veröffentlicht. Dies konnte die Verlage aber nicht daran hindern, in kurzen Abständen neue Auflagen herauszubringen, die sich von der letzten jeweils kaum unterschieden, ihre Verkaufszahlen aber konstant bleiben ließen.⁴⁹²

Die fehlenden Lehrpläne führten neben dem Bedeutungsgewinn der Schulbücher dazu, dass sie zu einer Art „heimlichen Lehrplan“⁴⁹³ wurden, wie Michael SAUER es nennt. Obwohl in Preußen aus die-

⁴⁸⁸ Vgl. HEINZE 2005, S. 10

⁴⁸⁹ Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 17

⁴⁹⁰ PÖGGELE, FRANZ: Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: MATTHES, Eva; HEINE, Carsten: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn 2005. S. 21-40. S. 23

⁴⁹¹ Vgl. JÄGER, S. 64

⁴⁹² Vgl. KREUSCH, S. 219

⁴⁹³ SAUER, Michael: Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 49. Jahrgang 1998. S. 144-156. S. 144

sen Gründen immer wieder Versuche unternommen wurden, die Schulbucheinführung staatlicher Kontrolle zu unterwerfen, scheiterten alle Versuche regulativer Vorgaben bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts.⁴⁹⁴ Die Schulverwaltung wurde zwar ausgebaut, die Mitglieder der sogenannten Provinzialschulkollegien, die seit 1825 existierten, leiteten aber eher die Diskussion über verschiedene Schulbücher, als diese tatsächlich zu bewerten⁴⁹⁵ oder zu verbieten⁴⁹⁶. So beschreibt SAUER das Zulassungsverfahren als von der Freizügigkeit der Schulbücher geprägt:

„Der Verleger eines Schulbuches wendete sich unter Zusendung eines gedruckten Exemplars an das entsprechende Provinzialschulkollegium oder die Regierung, nach kurzer Begutachtung erschien dann eine Notiz im Amtsblatt, in der mit knappen und zumeist formelhaften Worten die schulische Eignung des Buches beurteilt wurde.“⁴⁹⁷

Im ausgehenden 19. Jahrhundert setzte dann in Preußen ein Zentralisierungsschub innerhalb der Schulverwaltung ein, der zu einer engeren Führung sowohl in der Lehrplangestaltung als auch in der Schulbuchverwaltung führte. Zuerst kritisierte die Schulverwaltung Schulbücher von Lehrervereinen, die überteuert, lieblos und teilweise falsch seien. Der Gebrauch dieser Schulbücher wurde eingeschränkt und teilweise untersagt. Langsam wurde auch die Praxis etabliert, Gutachten über Schulbücher zu erstellen, um veraltete und falsche Schulbücher auszusortieren und somit auch die Bedeutung der Schulbücher als „heimlichen Lehrplan“ zu schmälern. 1880 wurden erste Minimalstandards für Schulbücher veröffentlicht. Das sich daraus ableitende Zulassungsverfahren von 1893 beschreibt SAUER wie folgt:

„Sie sollten nach Abstimmung der Bezirksregierungen und Provinzialschulkollegien vom Oberpräsidenten der Provinz – zugleich immer Vorsitzender des Provinzialschulkollegiums – genehmigt werden. Später wurde dann die Entscheidung über die Zulassung von Volksschullesebüchern ebenfalls dem Minister vorbehalten, nur noch die anderen Lehrwerke konnten durch die untergeordneten Behörden genehmigt werden.“⁴⁹⁸

Zu dieser Zeit war es üblich, keine Vorarbeiten, sondern die fertigen Bücher zur Begutachtung einzusenden. Der Vorteil war, dass im Laufe der Gutachtenerstellung auch interessierte Lehrer die Schulbücher diskutieren und in Zeitschriften fachliche Diskussionen dazu stattfinden konnten. Für die Verleger entstand allerdings ein Risiko, da die Produktion eines Schulbuches bereits ein Investment verlangte, welches bei einer Ablehnung verloren ging.

Deswegen griffen die Verleger immer öfter auf Beamte aus der Schulverwaltung als Autoren und Herausgeber zurück. Dies hatte zur Folge, dass die Schulbücher teilweise von ihren eigenen Autoren zugelassen wurden. Somit minimierte sich das finanzielle Risiko der Verleger deutlich, obwohl die Praxis vom preußischen Kultusministerium eigentlich abgelehnt wurde.⁴⁹⁹ Autoren aus der Schulaufsicht hatten ebenfalls den Nebeneffekt, dass Schulen in den Aufsichtsbezirken der Autoren in vorauseilendem Gehorsam die Bücher ihres Schulaufsichtsbeamten anschafften, um bei einer Beurteilung keinen

494 Vgl. SAUER 1998, S. 144ff

495 Vgl. SAUER 1998, S. 147f

496 Vgl. SAUER 1998, S. 149f

497 SAUER 1998, S. 148

498 SAUER 1998, S. 153

499 Vgl. SAUER 1998 S. 154

Grund zur Beanstandung zu geben, so dass in einigen Gebieten eine praktisch flächendeckende Einführung einiger Schulbücher beobachtet werden konnte.⁵⁰⁰

In Preußen wurde am 31. Oktober 1913 erstmals eine „Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten“ erlassen, die damit die Zulassung der Schulbücher, unabhängig von der Zensur, grundlegend regelte. Seit 1880 wurde vom Ministerium im „Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung“ bzw. ab 1901 im Teubner Verlag eine Liste mit Büchern veröffentlicht, die an preußischen Schulen ausschließlich eingesetzt werden durften.⁵⁰¹

500 Vgl. PÖGGELER 2005, S. 25

501 Vgl. KREUSCH, S. 219

3.2 Geschichtsschulbücher und Verlagswesen in Preußen in der Weimarer Republik

Für die Schulbuchproduktion in der Weimarer Republik waren der Erste Weltkrieg und dessen Folgen prägend. Die Papierknappheit verhinderte einen qualitativ hochwertigen und umfangreichen Druck von Schulbüchern und der Absatzmarkt brach ein, da schlichtweg das Geld für den Kauf neuer Schulbücher fehlte. Diese Situation wurde durch die Inflation mit ihrem Höhepunkt 1923 und die Wirtschaftskrise in den frühen 30-er Jahren zusätzlich verschärft.⁵⁰²

Die Papierknappheit führte zu einer Reduktion der Bebilderung und zur Verwendung von Papier minderer Qualität. Die Seiten- und Auflagenzahl war darüber hinaus stark rückläufig.⁵⁰³ Erst 1923 war eine signifikante Verbesserung erkennbar, die zur Folge hatte, dass die Bücher besser gebunden, auf Papier einer höheren Qualität gedruckt und vor allem auch „angemessen mit anschaulichen [...] Abbildungen ausgestattet“⁵⁰⁴ waren.

Nach einer kurzzeitigen Erholung der Situation führten Inflation und Wirtschaftskrise zu einem Einbruch in der Kaufkraft der Kunden. Hinzu kam, dass die Verlage per ministeriellem Erlass 1932 zu einer „10%-ige[n] Preissenkung für Schulbücher“⁵⁰⁵ gezwungen wurden. Ohne eine Senkung von Produktions- und Materialkosten hätten die Verlage nicht mehr existieren können.

Bedingt durch eben jene wirtschaftlichen Gründe, aber auch durch die Weiterbenutzung „alter“ Schulbücher aus der Zeit des Kaiserreiches, wurden in der Weimarer Republik deutlich weniger Geschichtsschulbücher verlegt als noch vor 1918.⁵⁰⁶ JACOBMEYER spricht von einem Mittelwert von sieben Geschichtsschulbüchern im Jahr.⁵⁰⁷

3.2.1 Staatliche Vorgaben/ Gebundenheit

Durch den Wechsel des politischen Systems nach dem Ersten Weltkrieg und der daraus resultierenden demokratischen Neuorientierung sollten die Unterrichtsinhalte und damit die Schulbücher entsprechend geändert werden. Vor allem die Festschreibung der Erziehung zu staatsbürgerlicher Gesinnung und Völkerversöhnung in der Reichsverfassung 1919 machte eine Überarbeitung der Schulbücher notwendig. Bis zur Veröffentlichung von Lehrplänen mit Umsetzungsbestimmungen dauerte es noch bis 1924/1925 (für höhere Schulen), so dass bis dahin Erlasse durch die Ministerien für Impulse sorgten⁵⁰⁸. Als erstes wurden die Bilder der Kaiserfamilie in Büchern sowie im Klassenzimmer verboten.

„Auch sind Lesestücke zu entfernen, die sich zum gleichen Endziel meist in anekdotischer Weise mit der bisherigen Kaiserfamilie beschäftigen. Geschichtlich bedeutungsvolle Bilder

⁵⁰² Vgl. KREUSCH, S. 220

⁵⁰³ Vgl. SCHELLBERG, Wilhelm; Hylla, Erich: Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern. Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung. Heft 40a. Berlin 1926. S. 5

⁵⁰⁴ KREUSCH, S. 231

⁵⁰⁵ KREUSCH, S. 231

⁵⁰⁶ Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 20

⁵⁰⁷ Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 207

⁵⁰⁸ Vgl. KREUSCH, S. 220

und Erzählungen werden von dieser Maßnahme nicht berührt.“⁵⁰⁹

Während sich dieser Erlass noch besonders auf die Lesebücher bezog und von Geschichtsverlagen umgangen werden konnte⁵¹⁰, traf das Verbot der Benutzung aller bisheriger Geschichtsschulbücher⁵¹¹ vom 6. Dezember 1919⁵¹² die Schulbuchverlage schwer. Sie wurden vor unüberwindbare Hindernisse gestellt, da vor 1922 keine neuen Lehrpläne erwartet werden konnten, nach denen neue Geschichtsschulbücher hätten produziert werden können. Die Alten durften aber nach diesem Erlass nicht neu aufgelegt werden. Nach zahlreichen Protesten, die eben diese Probleme für die Schulbuchverlage, aber auch die Folgen für den Unterricht⁵¹³ betonten, musste der zuständige Minister Konrad Haenisch zurückrudern und betonte, dass gegen eine Vorbereitung zu Hause mit diesen Büchern nichts gesagt werden könne und durch den Erlass auch kein ausdrückliches Kaufverbot ausgesprochen worden sei.⁵¹⁴ Allerdings betonte der Verband der Geschichtslehrer 1920 in seiner Eingabe die Bedeutung von Lehrbüchern für den Unterricht. Es heißt hier:

„Ohne Lehrbuch ist der Schüler nicht in der Lage, sich das im Unterricht Vorgetragene stofflich einzuprägen und es zu wiederholen, der Lehrer nicht in der Lage, das jeweilige Pensum des Lehrstoffes zu bezeichnen und zweckmäßig zu verteilen.“⁵¹⁵

Würde der Unterricht nur aus Lehrervortrag bestehen, bestünde die Gefahr, dass die Schüler etwas Falsches aufschreiben und sich dies dann daheim einprägen würden, was zu einer Verschlechterung der Kenntnisse führe. Des Weiteren wären die Schulbücher gar nicht so schlecht, wie Minister Haenisch es in seinem Erlass andeuten würde, sondern wären stets auf dem neuesten Stand der Pädagogik und Wissenschaft verfasst worden. Deswegen forderte der Verband eine Überprüfung des gesamten Unterrichtsstoffes unter der Prämisse der Stärkung der Bürgergeschichte bei gleichzeitiger Reduktion der Kriegs- und Dynastiegeschichte.⁵¹⁶ Die Umarbeitung der Geschichtslehrbücher dürfte aber auf keinen Fall zu einer „einseitigen, kollektivistischen, kommunistischen Geschichtsanschauung“⁵¹⁷ führen,

„welche das Politische und die Persönlichkeiten aus der Geschichte ausscheidet und dadurch das gerade jetzt mit Recht so allgemein erstrebte Verständnis der staatsbürgerlichen Verhältnisse sowie die Erzielung politischer Bildung vereitelt.“⁵¹⁸

Eine überhastete Einführung neuer Schulbücher wäre sowohl für Verleger als auch für Lehrkräfte, Schüler und deren Eltern eine sowohl finanzielle als auch pädagogisch große Belastung. Es wurde

⁵⁰⁹ „Erlass vom 18.9.1919“. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1919. Berlin 1919. S. 601f

⁵¹⁰ Bis zum Erlass vom 11.10.1920: Dieser enthält die Vorgaben, dass Bilder der Kaiserfamilie nun auch in allen Schulbüchern verboten werden. Vgl. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1920. Berlin 1920. S. 692

⁵¹¹ Vgl. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen Jahrgang 1919. Berlin 1919. S. 672f

⁵¹² Vgl. KREUSCH, S. 223

⁵¹³ Vgl. Mitteilungen. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Jg 1920. S. 47

⁵¹⁴ Vgl. Erlass vom 8.4.1920 „Gebrauch der Geschichtslehrbücher“ vom 8.4.1920 In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1920. Berlin 1920. S. 229f

⁵¹⁵ Mitteilungen. „Eingabe des Verbandes deutscher Geschichtslehrer zur Frage der geschichtlichen Lehrbücher“. 11. Januar 1920. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Jg 1920. S. 94-96. S. 95f

⁵¹⁶ Vgl. ebd. S. 95f

⁵¹⁷ Ebd. S. 96

⁵¹⁸ Ebd. S. 96

daher für eine schrittweise Einführung plädiert.⁵¹⁹

Dies ist nur ein Beispiel für die großen Mentalitätsunterschiede der meisten Schüler, Lehrer, Eltern, Schulbuchautoren und –verlegern auf der einen und den Ideen der neuen sozialdemokratischen Regierungen auf der anderen Seite.⁵²⁰

Beobachtet werden kann, dass einige Geschichtsschulbücher des Kaiserreiches mit hohen Auflagenzahlen weiter verkauft wurden, andere sich dagegen von diesem Erlass nicht mehr erholten.⁵²¹ JACOBMEYER fand heraus, dass 25 Geschichtsschulbücher, deren Erstauflage auf das Kaiserreich zurückverfolgt werden können, teilweise bis nach 1933 sogar immer wieder neu aufgelegt wurden.⁵²² Dies spricht für die Kontinuität der Bücher und damit auch ihrer Inhalte.

Da die Zusammenarbeit oder das Verhältnis von Reich und Ländern bzw. der Länder untereinander in Bezug auf die Bildungspolitik für die gesamte Zeit der Weimarer Republik nicht gesetzlich geregelt wurde, war eine länderübergreifende Tätigkeit für Schulbuchverlage sehr schwierig, für das ökonomische Überleben allerdings notwendig.⁵²³ Erschwerend kam hinzu, dass „verbindliche Rechtsgrundlagen für die Schulbuchherstellung [...] erst allmählich und partiell geschaffen“⁵²⁴ wurden. Allerdings regelte dies jedes Land selbst. Da neben Preußen aber nur Bayern ein ausgeprägtes Schulbuchwesen hatte, orientierten sich viele Länder an den preußischen Vorgaben. Bücher, die also in Preußen zugelassen waren, wurden auch in vielen anderen Ländern verwendet.⁵²⁵

3.2.2 Verlagswesen

Trotz den beschriebenen Problemen konnten die größeren Verlage des Kaiserreichs ihre Arbeit nach 1919 weiterführen, während kleinere Verlage verdrängt wurden, wie die unten stehende Liste der Geschichtsschulbuchverlage zeigt.

⁵¹⁹ Vgl. ebd. S. 96

⁵²⁰ Die Rücknahme des Erlasses zur Abnahme aller Hohenzollernbilder in den Schulen wäre ein weiteres Beispiel. Vgl. BENDICK, S. 254

⁵²¹ Vgl. KREUSCH, S. 223f

⁵²² Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 208

⁵²³ Vgl. KREUSCH, S. 222

⁵²⁴ KREUSCH, S. 222

⁵²⁵ Vgl. MAY, Gerlinde: Die Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges in deutschen Schulbüchern. Schriftliche Hausarbeit zur ersten staatlichen Prüfung für das Lehramt an Realschulen an der TU Braunschweig, 1985. S. 9

KAISERREICH	WEIMARER REPUBLIK
Teubner Leipzig	Teubner (2)
Oldenbourg München	Oldenbourg
Trowitzsch & Sohn Berlin	
Dürr Leipzig	
Quelle & Meyer Leipzig	Quelle & Meyer
Velhagen & Klasing Bielefeld	Velhagen & Klasing
Ferdinand Hirt Breslau	Verlag Hirt
Ferd. Hirt & Sohn Leipzig	Verlag Hirt & Sohn
Moritz Diesterweg Frankfurt a. M.	Moritz Diesterweg
Schroedel Halle	
Buchhandlung des Waisenhauses Halle	
Schöningh Paderborn	Schöningh
Verlag Freytag Leipzig	
Verlag Herder Freiburg	

526

3.2.3 Zusammenspiel und Einflussnahme von Autoren und Verlegern bei der Schulbucherstellung

Während das Verhältnis zwischen Verlag und Autor im 19. Jahrhundert noch meist darauf basierte, dass der Verleger ein fertiges Manuskript als Ganzes entweder ablehnte oder annahm, veränderte sich dies mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Verlage nahmen mehr und mehr Einfluss auf die Manuskripte. Mittel dafür waren erstens die enge Bindung einiger erfolgreicher Autoren an das Unternehmen, was für Konstanz und eine zukünftig erfolgreiche Zusammenarbeit sorgte. Zweitens ging die Initiative für neue Bücher nun auch vermehrt von den Verlagen aus. So gingen die Verlage häufig schon mit fertigem Aufbau und Notizen zu Inhalten der Bücher auf Autorensuche und warteten nicht, wie dies früher der Fall war, auf Ideen der Autoren.⁵²⁷ Während die Verleger früher das Manuskript das erste Mal in fertiger Form sahen, versuchten sie nun während des kompletten Schreibprozesses Einfluss zu nehmen, indem sie Vorabauszüge oder Beispiele zur Korrektur forderten.⁵²⁸

Bezüglich des Verhältnisses von Autor und Verlag stellt KEIDERLING fest, dass es

„nur einer kleinen, erfolgreichen Gruppe von Autoren [...] möglich [war], über einen langwierigen Auseinandersetzungsprozeß günstigere Vertragskonditionen [als die vom Verleger vorgeschlagenen] zu erlangen. Der Erfolg bzw. Nichterfolg der Titel bestimmt, welchen

⁵²⁶ KEIDERLING 2002, S. 93f (fett gedruckt: die am häufigsten verwendeten Schulbücher)

⁵²⁷ Vgl. KEIDERLING 2002, S. 93f

⁵²⁸ Vgl. KEIDERLING 2002, S. 94

Einfluß ein Autor auf Gestaltungsfragen etc. nehmen kann. Das ist die eine Seite. Eine andere schließt persönliche Freundschaften und verwandtschaftliche Beziehungsaufnahmen durch Verheiraten von Verlegertöchtern und Autoren (Gymnasiallehrern) mit ein.“⁵²⁹

Der weitaus größere Teil der Autoren befand sich in einem ‚normalen‘ Angestelltenverhältnis und war damit dem Verlag gegenüber weisungsgebunden.

Diese waren

„oftmals selbst noch als Pädagoge tätig, innerhalb seines Systems Schule und Wissenschaft an einem Diskurs teilnahm, der mündlich, brieflich, über graue Literatur und weitere Medien erfolgte. Der relativ überschaubare Kreis der Schulbuchautoren kannte sich zumeist persönlich. Die jeweiligen Publikationen wurden auf das Genaueste verfolgt und über neue Entwicklungstrends auf Fachkonferenzen disputiert.“⁵³⁰

Den weiteren Zusammenhang zwischen Autor, dessen Umfeld, dem Verlag und letztendlich dem Nutzer der Schulbücher stellt KEIDERLING dar. Für die vorliegende Fragestellung von Bedeutung ist sicherlich der Autor, der mithilfe wissenschaftlicher Informationen, die er durch sein Umfeld (Schule, wissenschaftlicher Diskurs, graue Literatur) sammelte, ein Manuskript erstellte. Dieses wiederum bearbeitete der Verlag bzw. gab Änderungsvorschläge und setzte das Manuskript in ein Schulbuch um. Der Verleger kümmerte sich des Weiteren um den Vertrieb des Schulbuches im Buchhandel und gab einen Teil des verdienten Geldes an den Autor bzw. weitere Beteiligte (für Erstellung von Karten, Statistiken, Bildrechten) ab. Letztendlich gelangte das von den Lehrern ausgewählte Schulbuch in Bibliotheken und zum Schüler selbst, die sich anschließend mit den Interpretationen der Schulbuchautoren auseinandersetzten. Dabei konnten Schulbuchautor und Pädagoge ein und dieselbe Person sein. Geht man diesen Gedankengang weiter, so bedeutete dies, dass in manchen Fällen der Lehrer bzw. der Schulaufsichtsbeamte, der ein Schulbuch geschrieben hatte, auch für die Auswahl der Bücher zuständig war.⁵³¹

Denn Lehrer bildeten auch nach 1919 die Hauptautorenschaft der Geschichtsschulbücher. JACOBMEYER konnte von 80 biographisch untersuchten Schulbuchautoren 10 der Mittelschule zurechnen (4 Lehrer, 6 Direktoren), während 50 Autoren und damit Zweidrittel der gesamten Menge dem gymnasialen Bereich angehörten (39 Lehrer, 11 Direktoren) und schließlich 12 der Volksschule zuzuschreiben sind (9 Lehrer, 3 Direktoren). Daneben ist ebenfalls belegt, dass Seminarlehrer, Professoren an Pädagogischen Akademien und Universitätslehrer an der Entstehung der Schulbücher mitarbeiteten.⁵³² Bezogen auf die Personen der Schulbuchautoren stellt JACOBMEYER generell eine bemerkenswerte Konstanz zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik her. Er stellt fest, dass ungefähr 75% der Autoren schon zuvor als Autoren tätig waren. Daraus schließt er, „daß eine Alleinstellung republikanischer Autoren überhaupt erst ab 1930 erkennbar wird. Das aber ist der Zeitpunkt, an dem die Lehrbuchproduktion wiederum tief unter den Perioden-Durchschnitt⁵³³ gefallen ist.“⁵³⁴

⁵²⁹ KEIDERLING 2002, S. 89

⁵³⁰ KEIDERLING 2002, S. 89

⁵³¹ Vgl. KEIDERLING 2002, S. 88

⁵³² Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 208

⁵³³ Also weniger als sieben Geschichtsschulbücher im Jahr

⁵³⁴ JACOBMEYER 2011, S. 207

3.2.4 Zulassungsverfahren

Ein staatliches Zulassungsverfahren war in der Weimarer Republik unabdingbar, da die Ziele des Staates und die Vorstellungen der Geschichtsdidaktiker und Schulbuchautoren in manchen Ansichten weit auseinander gingen.

Die Geschichtswissenschaft als Grundlage des Geschichtsunterrichts hielt an einer scheinbaren wissenschaftlichen Objektivität fest, welche bereits vor 1919 maßgeblich gewesen sei und konnte und wollte sich deswegen nicht auf andere Deutungen einlassen. Nach dem Verbot der bisherigen Geschichtsschulbücher bzw. deren eingeschränktem Gebrauch wurden auch die neuen Schulbücher den Erwartungen des Kultusministeriums nicht gerecht. Im ‚Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen‘ fällt auf, dass alle Geschichtsschulbücher nur „unter Vorbehalt“ genehmigt wurden und weiter überarbeitet werden mussten.⁵³⁵ BENDICK beschließt aus diesem Grund seine Überlegungen mit dem Fazit:

„So gab es fast während der gesamten Zeit der Weimarer Republik in Preußen keine Geschichtsbücher, die den an der Republik orientierten methodischen und didaktischen Vorstellungen des Kultusministeriums wirklich entsprachen.“⁵³⁶

Die Entscheidungshoheit bezüglich der Schulbücher lag bei den Kultusministerien, da es in Artikel 144 der Reichsverfassung hieß, dass das „gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“ stehen sollte.⁵³⁷ Um diesen Paragraphen auszugestalten, wurde ab 1923⁵³⁸ ein Verfahren implementiert, das zwischen den Schularten unterschied: Während die Entscheidung für Schulbücher in Volksschulen bei den Bezirksregierungen und Provinzialschulkollegien lag, waren die Entscheidung für höhere Schulen dem Minister unterstellt.⁵³⁹ Mit Erlass vom 29. Februar 1924 wurde die Regelung für höhere Schulen auf die Mittelschulen übertragen.⁵⁴⁰

Demnach mussten die Schulbuchverlage bis zum 1. April eines Jahres einen Korrekturabzug jedes Schulbuches bei der 1928 geschaffenen Prüfstelle des Ministeriums einreichen. Damit wurde das verlegerische Risiko gemindert, da die Zulassung oder Ablehnung schon vor dem Druck der ersten Auflage erfolgen konnte. In dieser Prüfstelle saßen auf drei Jahre ausgewählte Vertreter verschiedener Fachrichtungen, die auf Grundlage der Einschätzungen der Provinzialschul-Kollegien ein Gutachten erstellten, mit Hilfe dessen der Minister die endgültige Entscheidung traf. Der „Geschäftsordnung für die Prüfstelle für Lehrbücher beim Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“ folgend hatte die Kommission bei der Erstellung der Gutachten auf folgende Punkte zu achten: Erstens sollte untersucht werden, ob das Schulbuch gemäß den Lehrplänen für die jeweilige Schulart erstellt worden war. Zweitens wurde ein Urteil darüber erstellt, ob das Lehrbuch dem neuesten wissenschaftlichen Stand entsprach und zuletzt sollte darauf geachtet werden, ob auch die methodischen Grundlagen den Bestimmungen entsprachen. Schlussendlich sollte ein Gutachten inklusive etwaiger

⁵³⁵ Vgl. BENDICK 1998, S. 757ff

⁵³⁶ BENDICK 1998, S. 759

⁵³⁷ Artikel 144 der Reichsverfassung vom 11. August 1919

⁵³⁸ Vgl. Erlass vom 15.9.1923. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1923. Berlin 1923. S. 322

⁵³⁹ Vgl. SAUER 1998 S. 155

⁵⁴⁰ Vgl. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1924. Berlin 1924. S. 80

Änderungswünsche entstehen, das darüber entschied, ob das Schulbuch „entweder uneingeschränkt oder bedingt“⁵⁴¹ zu empfehlen bzw. ob die „Genehmigung oder Ablehnung der Genehmigung“⁵⁴² zu erteilen sei. Im „Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung“ wurden dann die zugelassenen Schulbücher veröffentlicht und vom jeweiligen Fachlehrer bzw. der Fachkonferenz ausgewählt. Eine zusätzliche Genehmigung mussten die jeweiligen Schulen dann von den „Provinzial-Schulkollegien“ einholen. Seit 1899 führte die „Staatliche Auskunftstelle für Schulwesen“ eine Statistik der eingeführten Schulbücher basierend auf den Listen der Provinzial-Schulkollegien.⁵⁴³

Bis Dezember 1924 hatte es aber noch kein Lehrbuch für Mittelschulen geschafft, die Auflagen zu erfüllen und das Verfahren zu bestehen. Folglich gab es bis zu diesem Zeitpunkt noch kein endgültig zugelassenes Lehrwerk. Aufgrund der entstandenen Büchernot war Minister Carl Heinrich Becker daher gezwungen einige Bücher vorübergehend bzw. „versuchsweise“ zu genehmigen. Eine vollständige Genehmigung könne es nur geben, wenn die Bücher nachbearbeitet würden, um dem Lehrplan in allen Details zu entsprechen.⁵⁴⁴ Und so wurde die Zulassung der Schulbücher von Jahr zu Jahr weiter hinausgeschoben.⁵⁴⁵ Besonders lange dauerte es augenscheinlich, Arbeitsbücher für die Gesinnungsfächer, zu denen auch Geschichte zählte, herzustellen.⁵⁴⁶

Erst im Runderlass vom 20.11.1930 wurden schließlich neu zugelassene Schulbücher veröffentlicht. Zwar durften auch ältere Schulbücher weiter verwendet werden, in den Fächern Deutsch und Geschichte allerdings nur mit Einschränkungen.⁵⁴⁷ Für den Geschichtsunterricht an Mittelschulen bedeutete dies, dass unter folgenden Büchern gewählt werden konnte, die „versuchsweise genehmigt“ wurden:

- » „Geschichte für Mittelschulen“ aus dem Verlag Hirt&Sohn von Heinrich CHRISTENSEN, Wilhelm SUHR, Paul TREIBER
- » „Geschichte für Mittelschulen“ aus dem Verlag Hirt von Walther GEHL und Max WORBS
- » „Geschichte für Mittelschulen“ aus dem Verlag Velhagen&Klasing, herausgegeben von Ludwig KAHNMEYER und Hermann SCHULZE
- » „Geschichtsbuch für die deutsche Jugend“ aus dem Verlag Quelle&Meyer von Bernhard KUMSTLER und Ulrich HAACKE⁵⁴⁸

541 „Geschäftsordnung für die Prüfstelle für Lehrbücher beim Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1928. Berlin 1928. S. 278

542 Ebd. S. 278

543 Vgl. KREUSCH, S. 224f

544 „Einführung von Lehrbüchern für Mittelschulen“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jg. 1925. Heft 1. S. 10 (Min.-erl. vom 4.12.24 – U III D 3705); „Lehrbücher für den Religions- und Geschichtsunterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 41. Jg. 1927. Heft 7. S. 96 (Min.-erl. v. 2. Februar 1927 – U III D 535)

545 „Einführung neuer Lehrbücher“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 40. Jg. 1926. Heft 5. S. 61

546 Vgl. „Zu unseren Schulbüchern“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 41. Jg. 1927. Heft 10. S. 143f

547 Vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.): Verzeichnis der auf Grund der Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern vom 15. September 1923 genehmigten Lehrbücher für die höheren und mittleren Schulen. Stand 1. April 1931. Berlin 1931. S. V

548 Erstes Heft/ Klasse V bereits im April 1926 versuchsweise genehmigt. Vgl. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsver-

- » „Geschichte für Mittelschulen und verwandte Schulen“ aus dem Verlag Schöningh von Theodor MOLL und Else SCHMÜCKER
- » „Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen“ aus dem Teubner-Schulbuchverlag, herausgegeben von Wilhelm KRÖLLER und Albrecht HERRMANN⁵⁴⁹
- » „Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen“ aus dem Verlag Oldenbourg, herausgegeben von Arnold REIMANN
- » „Geschichte für Mittelschulen“ aus dem Teubner-Schulbuchverlag von Heinrich SCHOENBORN
- » „Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen“⁵⁵⁰ aus dem Verlag Moritz Diesterweg, herausgegeben von Karl WEHRHAN⁵⁵¹

Die Bücher dieser Liste bilden damit den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Bei genauerer Betrachtung der Zulassungsdaten ist feststellbar, dass die ersten Bände oder Hefte schon ab Februar 1926⁵⁵² versuchsweise genehmigt wurden, die letzten wie beispielsweise Teil IV der Reihe „Geschichte für Mittelschulen und verwandte Schulen“ aus dem Schöningh-Verlag jedoch erst im Dezember 1932⁵⁵³ als vorläufig genehmigt im Zentralblatt der preußischen Schulverwaltung erschienen sind. Für die Wirkungsgeschichte dieser Schulbücher bedeutet dies, dass ein Teil beinahe sieben Jahre in Gebrauch war, bevor die NSDAP in Deutschland den Reichskanzler stellte. Es ist also denkbar, dass einige Schüler eine komplette Schullaufbahn mit den neuen Schulbüchern der Weimarer Republik durchlebten. Andere Schulbücher waren aber, falls überhaupt, höchstens zwei Monate in den Schulen und damit kaum wirkungsvoll. Allerdings ist die Machtübernahme zwar ein politischer und gesellschaftlicher Einschnitt, im Bereich der Lehrbücher spiegelte sich die Änderung jedoch erst langsam wider, was zur Folge hatte, dass die Lehrbücher der Weimarer Republik noch mehrere Jahre weiter verwendet wurden.

3.2.5 Inhalte

Wie schon erwähnt, mussten sich die Schulbuchverlage aufgrund fehlender Lehrpläne an Ministerialerlassen bezüglich der Inhalte ihrer Schulbücher orientieren. Grundlegend für Mittelschulgeschichtsbücher sollte der Ministerialerlass von Januar 1923 zur „Umgestaltung der Lehrbücher“ werden. Hier hieß es:

„Bei durchgreifender Sichtung des Stoffes und Knappheit der Darstellung darf nur das, was

waltung in Preußen. Jahrgang 1926. Berlin 1926. S. 196; Heft 4 im Juli 1926. S. 301

549 Teil I und II bereits im Juli 1926 versuchsweise genehmigt. Vgl. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1926. Berlin 1926. S. 301

550 Teil 2 und 5 bereits im Februar 1926 versuchsweise genehmigt. Vgl. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1926. Berlin 1926. S. 57

551 Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.): Verzeichnis der auf Grund der Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern vom 15. September 1923 genehmigten Lehrbücher für die höheren und mittleren Schulen. Stand 1. April 1931. Berlin 1931. S. 93-101

552 Z.B. „Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen“ aus dem Diesterweg-Verlag. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1926. Berlin 1926. S. 57

553 Vgl. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1932. Berlin 1932. S. 311

*geschichtlich wirksam geworden ist, aufgenommen werden. Das gilt vornehmlich für die Behandlung von Kriegs- und Fürstengeschichte, von diplomatischen Zwistigkeiten, von Erbfolge- und Rechtsstreitigkeiten. Die Höhen- und Knotenpunkte der geschichtlichen Entwicklung sind klar herauszuarbeiten und in ihrer fortwirkenden Bedeutsamkeit für die Gesamtkultur zur Darstellung zu bringen. [...] Die Stoffauswahl wird überall durch die in meinen Erlassen wiederholt ausgesprochenen Gesichtspunkte der nationalen Erziehung des heranwachsenden Staatsbürgers zu lebendiger Staatsgesinnung bestimmt sein.*⁵⁵⁴

Der Geschichtsunterricht sollte speziell „den Anteil des deutschen Volkes an der modernen Kultur und die Leistungen, Aufgaben und Verpflichtungen Deutschlands gegenüber der Kulturmenschheit gebührend hervorheben“, die „geschichtliche Wahrheit“ pflegen und „Rücksicht auf Verschiedenheiten des Bekenntnisses und der Weltanschauung der Erziehungsberechtigten“ nehmen. Erreicht werden sollten diese Ziele unter anderem mithilfe der Bearbeitung von „graphischen Darstellungen und Kartenskizzen in einfacher Ausführung“⁵⁵⁵ innerhalb eines frei gestalteten Arbeitsunterrichts.

Dies alles könne nur durch eine grundlegende „Umgestaltung der Lehrbücher“ geschehen, so der preußische Kultusminister. Die Lehrbücher sollten im Umfang deutlich reduziert werden und nur noch das Notwendigste aufzeigen, damit die Schüler das in der Schule Gelernte daheim nochmals durchdenken könnten. Dies würde dazu führen, dass der Lehrer mehr Freiheiten bekomme, die Bücherpreise sinken und nebenbei auch noch der Forderung nach mehr erarbeitendem Unterricht nachgekommen werden würde.⁵⁵⁶

Genau wie Minister Becker kritisiert auch STEIN die bisherigen Geschichtsschulbücher des Kaiserreiches in der Zeitschrift *Mittelschule* 1924 als zu oberflächlich und fokussiert auf die Vermittlung von Wissen. Eine tiefgreifende Geschichtsbetrachtung, wie sie eigentlich wünschenswert wäre, fände kaum statt und somit auch nicht das Suchen „nach Gründen und Zusammenhängen“ und „die Erziehung des Schülers zum lebendigen Kreis im Gemeinleben, zum Staatsbürger anstrebt“.⁵⁵⁷ Der Hauptunterschied zu bisherigen Schulbüchern sollte sein, dass die neuen „viel mehr als bisher, die ethischen, sozialen, volklichen Werte, die gerade im Geschichtsunterricht geboten werden können, [...]“⁵⁵⁸ hervorkehren würde.

Resümierend lassen sich die inhaltlichen Auflagen eines Geschichtsschulbuch wie folgt zusammenfassen: So kurz wie möglich sollten **Zusammenhänge der Geschichte**, die einen **Gegenwartsbezug** aufweisen, dargestellt werden. Dabei sollten die Schüler zum demokratisch denkenden deutschen **Staatsbürger** erzogen werden, was durch die **Kürzung der Kriegs- und Stärkung der deutschen Heimat-, Volks- und Kulturgeschichte**⁵⁵⁹ unter Berücksichtigung aller politischen und religiösen **Weltanschauungen** gefördert werden sollte. Dass dies, neben den beschriebenen wirtschaftlichen Faktoren,

554 SCHELLBERG, Wilhelm; Hylla, Erich: Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern. Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung. Heft 40a. Berlin 1926. S. 57

555 Ebd. S. 58

556 Vgl. Erlass vom 19.12.1923 „Umgestaltung der Lehrbücher“. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1924. Berlin 1924. S. 6

557 „Wehrhans Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen in vollständiger neuer Bearbeitung“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 38. Jh. 1924. Heft 34. S. 334f. S. 334

558 „Wehrhans Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen in vollständiger neuer Bearbeitung“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 38. Jh. 1924. Heft 34. S. 334f. S. 334

559 Vgl. ZYTUR: „Neue Bücher für den Geschichtsunterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jh. 1925. Heft 41. S. 516-518. S. 516

die Verlage auch inhaltlich vor große Herausforderungen stellte, liegt auf der Hand.

Generell gilt, dass im Vergleich zum Kaiserreich ein **inhaltlicher Bruch** zu erkennen ist. Weltkrieg und Revolution waren für die Autoren so einschneidend, dass sie nicht an die Vorstellungen des Kaiserreiches anknüpfen konnten bzw. wollten.⁵⁶⁰ Da dynastische Gliederungssysteme ausgedient hatten, mussten andere herangezogen werden. Deutlich wird dies am Beispiel Wilhelms II., der als Kriegstreiber und Verantwortlicher am Untergang des Deutschen Reiches tituliert wurde, während Bismarck jetzt als großer, weiser, vorausschauender Politiker gezeichnet und damit zum überhöhten Mythos geformt wurde. Das nicht mehr existente Reich wurde zum Ideal und die Überwindung des Versailler Vertrags damit zur Hauptaufgabe für Gegenwart und Zukunft.⁵⁶¹ Daher endeten die meisten Schulbücher mit dem Versailler Vertrag als „Schandfrieden“ und der Revolution, die aber nicht als Volksbewegung mit demokratischen Zielen angesehen, sondern als Untergang des Kaiserreiches interpretiert wurde. Im Sinne der Schulbuchautoren bildeten diese negativen Ereignisse, die erst in Schulbüchern gegen Ende der 20-er Jahre um ein Kapitel zur Verfassung der Weimarer Republik ergänzt wurden. Führt man diesen Gedankengang zu Ende, entstand ein Geschichtsbild, das das Reich als Ziel der Geschichte sah, nicht die Republik und damit eben jenes politische System nicht unterstützte, dessen Geschichtsbild sie eigentlich vermitteln sollten.⁵⁶²

Ein weiteres Beispiel für das Arrangement mit den neuen Begebenheiten sieht JACOBMEYER in der Wortwahl der Autoren. So wurde der Begriff „Deutsches Reich“ oftmals ersetzt durch das Wort „Volk“ und wurde, wie JACOBMEYER feststellt, auf besondere Art und Weise gewertet:

„[...] Heimat, Vaterland, Staat und Nation können politisch beeinträchtigt werden oder Schiffbruch erleiden. Das „Volk“ dagegen erscheint den Autoren in den Wechselfällen der Geschichte als die autonome Ursubstanz des Daseins und des Soseins, die dem Zugriff der Geschichte entzogen ist.“⁵⁶³

Das zeigten die Erfahrungen des Weltkriegs. In einer Zeit, in der die Begrifflichkeiten „Heimat“, „Vaterland“, „Staat“ und „Nation“ nicht deckungsgleich waren, stand das Volk als Ideal über allem. Aber auch „Vaterland“ wurde häufig in den von JACOBMEYER untersuchten Vorworten verwendet. Er erklärt dieses Phänomen als eine Vermeidungsstrategie der Autoren. In den Zusammenhängen hätte genauso gut der Begriff „Republik“ verwendet werden können, was von den meisten allerdings mit „Vaterland“ umgangen wurde. Der „Staat“ wird in den Schulbüchern zur reinen Organisationsform des „Volkes“. Somit brauchte der „Staat“ das „Volk“ dringend – das „Volk“ brauchte aber den „Staat“ nicht für seine Existenz.⁵⁶⁴

Andere Zeitgenossen waren weitaus offensiver in Bezug auf die Bewertung des neuen Systems:

„Mit der Sozialdemokratie ist eine bisher unterdrückte Partei und zugleich eine neue Geschichtsauffassung zur Herrschaft gekommen. Die Vertreter der neuen Richtung werden

⁵⁶⁰ Vgl. PINGEL, Falk: Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart. In: LEIDINGER, Paul (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S. 242-260. S. 245f

⁵⁶¹ Vgl. PINGEL 1988, S. 246

⁵⁶² Vgl. PINGEL 1988, S. 246f

⁵⁶³ JACOBMEYER 2011, S. 213

⁵⁶⁴ Vgl. ebd. S. 213ff

*geneigt sein, die Objektivität unserer bisherigen Geschichtsbücher zu bezweifeln. [...].*⁵⁶⁵

Zwar sahen die meisten Geschichtsdidaktiker die Schulbücher des Kaiserreiches immer noch als vorbildlich und objektiv an, wie das Zitat von Friedrich BÖRTZLER zeigt, allerdings gab es auch einige kritische Stimmen. Alfred DOBRITZSCH beispielsweise beschreibt in ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 1921, dass der Weltkrieg dazu geführt hätte, dass viele Mythen, Übertreibungen und Unwahrheiten im Umlauf seien. Und, so DOBRITZSCH weiter, wenn dies schon jetzt in einer solch kritischen, aufgeklärten Zeit möglich sei, dann müsse man sich doch überlegen, ob nicht die Geschichte voll sei von solchen ‚Fehlern‘.⁵⁶⁶ Trotz teilweise besserem Wissen würden diese „historische[n] Legenden“ beibehalten. DOBRITZSCH begründet das mit ihrer Anschaulichkeit, der enthaltenen ‚Moral‘ und deren Nutzen für die Erziehung der Schüler sowie dass „alles das Material zu begrüßen“ sei, „das von hervorragendem dichterischem Gehalte ist, oder die Person oder Begebenheit scharf und trennend charakterisiert [...]“.⁵⁶⁷ Für ihn ist die Verwendung der ‚Unwahrheiten‘ damit absolut legitim – allerdings wäre es wünschenswert, diese auch als Legenden oder Sagen zu kennzeichnen.⁵⁶⁸ Pädagogisch wertvoll und damit eine Berechtigung in einem Geschichtslehrbuch hätten Legenden, die der „Anschaulichkeit“ dienen, „hohen[m] ethischen Gehalt“ besaßen oder eine Begebenheit „kurz und treffend charakterisieren“⁵⁶⁹

Grundlegendere Neuerungen führt Falk PINGEL 1988 auf die Einflüsse aus der **Kulturgeschichte** oder der Sozialgeschichte zurück. Es fänden sich Hinweise auf technische, wirtschaftliche und soziale Entwicklungen oder auch Exkurse zur Entstehung der Arbeiterbewegung. Mit inhaltlichen Veränderungen einher gingen methodische Neuansätze, wie beispielsweise Entwürfe zu Arbeitsbüchern, die Schüler zu eigenständigem Lernen anhalten sollten. Allerdings, so PINGEL, wäre dies nicht der Tatsache geschuldet, dass die Schulbuchautoren möglichst breite Schichten ansprechen wollten, um diese zu bilden und demokratisch zu erziehen, sondern um beispielsweise die Arbeiterschicht über ihre Rechte innerhalb des demokratischen Staates aufzuklären und ihnen gleichzeitig die Vorteile des Reiches gegenüber der Republik zu zeigen. Diese Volksgruppen sollten durch jenes Geschichtsbild national-konservativ erzogen werden, letztlich diese Parteien wählen und so wiederum der Intention des Schulbuchautors entsprechen.⁵⁷⁰ PINGEL geht mit dieser Aussage sehr weit, da er allen Autoren eine national-konservative Haltung unterstellt und die anderen an der Entstehung eines Schulbuch Beteiligten außer Acht lässt. Darüber hinaus ist es schwierig eine Aussage über die tatsächliche Wirkung eines Schulbuchs auf bestimmte Kreise nachzuweisen.

Durch die Kürzung der ‚Fürstengeschichte‘ bei einer Überbetonung der Rolle des ‚**Volkes**‘, entstanden nach PINGEL gefährlichere und extremere Vorurteile und Stereotypen als zur Zeit des Kaiserreiches. Da jetzt nicht mehr der Monarch über Krieg oder Frieden entschied, sondern das Volk, beschrieben die Schulbücher beispielsweise gegenüber Frankreich einen generationenübergreifenden Hass, der durch einen bestimmten Anlass immer wieder hervorbrechen würde.⁵⁷¹

565 BÖRTZLER, Friedrich: Die Lage unserer Geschichtslehrbücher. In ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 9. Jg. 1929. S. 223-232. S. 227

566 Vgl. DOBRITZSCH, Alfred: Unhistorische Überlieferungen in unseren Lehrbüchern. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 11. Jg. 1921. S. 210-217. S. 210f

567 Ebd. S. 213

568 Vgl. Ebd. S. 214

569 DOBRITZSCH, Alfred: Unhistorische Überlieferungen in unseren Lehrbüchern. (Fortsetzung und Schluß vom Heft 5, S. 217). In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 11. Jg 1921. S. 260-169. S. 260f

570 Vgl. PINGEL 1988, S. 247

571 Vgl. PINGEL 1988, S. 247

Dem widersprach Siegfried KAWERAU, der bekannteste Vertreter der sozialdemokratischen Geschichtsdidaktiker, in seiner Forderung nach rücksichtsloser Offenheit gegenüber dem eigenen Volk, Anerkennung „fremder Leistung“ und damit weder eine Überbetonung des eigenen Volkes noch eine „Diffamierung[en] ganzer Völker und Rassen“⁵⁷². In diesem Zusammenhang verwies er darauf, dass dazu auch eine „positive Behandlung“⁵⁷³ der Völkerbundfrage gehörte, was ihn von den meisten anderen zeitgenössischen Geschichtsdidaktikern unterschied.

Die Diskussionen in der Geschichtsdidaktik und bei den Verlagen wurden einerseits beeinflusst von staatlicher Seite durch rechtliche Vorgaben, andererseits aber auch durch private Vereine und Initiativen. Zu nennen wären hier der „Arbeitsausschuß Deutscher Verbände“ (ADV), der „Alldeutsche Verband“, der „Verein für das Deutschtum im Ausland“, der „Volksbund deutscher Kriegsgräberfürsorge“ sowie Geschichtsvereine. Sie wirkten sowohl auf die Kultusministerien als auch auf Verleger oder Schulen und Lehrer direkt ein. BENDICK beschreibt einen Fall des ADV, der zuerst auf Regierungsebene versuchte die „Kriegsschuldlüge“ im Lehrplan verankern zu lassen. Nachdem dies gescheitert war, wurde der Kontakt zu Lehrerverbänden aufgenommen, was dann Ende 1926 unter anderem zur Veröffentlichung eines Werkes von Friedrich Stieve „Deutschland und Europa 1890-1914“ führte, das vom ADV kostenlos an alle Lehrerbüchereien verteilt wurde.⁵⁷⁴

3.2.6 Elemente des Schulbuches

JACOBMEYER macht vier grundlegende didaktische Strategien aus, die den verschiedenen Geschichtsschulbüchern zu Grunde liegen und je nach Schulbuch unterschiedlich betont wurden. Das arbeitsunterrichtliche Prinzip, das in der Weimarer Republik an Gewicht gewann, wäre als erstes zu nennen. Ein weiteres ist das Verständnis, dass die Geschichte nur in Verknüpfung mit der Gegenwart Sinn erfährt und es damit die Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei, den Entwicklungsprozess bis zur Gegenwart abzuzeichnen – JACOBMEYER bezeichnet dies hier als „genetische[s] Prinzip“. Als drittes didaktisches Prinzip nennt er das „Prinzip der lebensnahen Stoffauswahl“ und zuletzt die „Anschlußfähigkeit des Geschichtsunterrichts gegenüber der Staatsbürgerkunde“⁵⁷⁵. Eben jene Staatsbürgerkunde sollte in die letzten Jahre des Geschichtsunterrichts integriert und demnach auch in den Geschichtsbüchern behandelt werden. JACOBMEYER schreibt auch, dass einige Autoren sich dieses Auftrags bewusst waren und danach handelten, nicht zuletzt, um die Zulassung der Schulbücher zu erreichen, andere hingegen verwiesen am Ende des Buches lediglich auf die Weimarer Verfassung.⁵⁷⁶

Ein mögliches Medium für die Umsetzung des „Prinzips der lebensnahen Stoffauswahl“ und des „genetische[n] Prinzips“ bildete die Karte, die in den Vorworten der Weimarer Schulbücher zunehmende Manifestierung fand. Die Verknüpfung von Geographie und Geschichte beruhte auf der Erkenntnis, dass jedes Volk grundlegend mit dem Boden, auf dem es lebt, verbunden sei.⁵⁷⁷

⁵⁷² KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichte- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927. S. 16

⁵⁷³ Ebd. S. 17

⁵⁷⁴ Vgl. BENDICK, Rainer: Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45). Pfaffenweiler 1999. S. 378ff

⁵⁷⁵ JACOBMEYER: Das deutsche Schulgeschichtebuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin 2011. S. 221

⁵⁷⁶ Vgl. ebd. S. 223

⁵⁷⁷ Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 216; sieh auch TRAUBE: „Der Sinn der deutschen Geschichte“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 45. Jg. 1931. Heft 2. S.22-23. S. 22

3.2.7 Exkurs: Deutsch-französische Schulbuchrevision

Direkt nach 1918 begannen Bestrebungen, die jeweils anderen Geschichtsschulbücher zu untersuchen, wie das Beispiel RÜHLMANN⁵⁷⁸ zeigt. Während der Weimarer Republik und den ersten Jahren des Nationalsozialismus sollten von unterschiedlichsten Seiten immer wieder Impulse einer deutsch-französischen Schulbuchrevision gegeben werden. Als Gründe bzw. Katalysatoren für das Nachdenken über Schulbücher nennt TIEMANN zuerst die Friedensbewegung, die auf eine gemeinsame Erziehung und Bildung der Jugend setzte sowie die Arbeiterbewegung, die mit ihrem internationalen Charakter die Kommunikation verstärkte. Darüber hinaus verzeichnet er eine „Aufbruchsstimmung unter den Pädagogen“ nach dem Krieg sowie eine generelle „Sensibilisierung für moralische Wertmaßstäbe“, aber auch die Fortführung der Propagandaschlachten des Krieges mit anderen Mitteln und auf anderen Gebieten. Und schließlich, seit dem Beitritt des Deutschen Reiches zum Völkerbund 1926, auch Impulse zur Revision, die von dieser Institution ausgingen.⁵⁷⁹

Impulsgeber in Deutschland für die Beschäftigung mit französischen Geschichtsschulbücher war „Die französische Schule und der Weltkrieg“ (1918) von Paul RÜHLMANN. Darin führt er unter anderem aus, dass die Schule Frankreichs nach 1870 zu einer „Brutstätte des Deutschenhaß(es)“ geworden sei und dass die Schulbücher, staatlich gefördert, ein immer friedliches Frankreich präsentieren würden, das von Deutschland überfallen worden wäre. Für Deutschland sei das deswegen von Bedeutung, da er die Meinung vertrat:

„Der Schüler von gestern ist der Soldat von heute, der Bürger von morgen. Die seelische Haltung eines Volkes findet ihre Erklärung in dem Wirken der Schule, nicht restlos zwar, aber zu einem guten Teil.“⁵⁸⁰

Nach einer Untersuchung der Schulbücher kam er zu dem Schluss, dass der Revanchegedanke⁵⁸¹ und mit ihm die Vorstellung, dass der Rhein Frankreichs Grenze sei⁵⁸², gepaart mit einer immer stärkeren Militarisierung⁵⁸³, die Inhalte der Schulbücher prägten. Hinzu kommen Bilder von Germanen als „Räuber“, die „auszogen, um zu plündern“⁵⁸⁴ sowie laut RÜHLMANN „Verhetzung“⁵⁸⁵. TIEMANN bestätigt RÜHLMANNs Hypothese in vielen Punkten und belegt germanophobe Tendenzen in französischen Schulbüchern während und nach dem Ersten Weltkrieg.⁵⁸⁶

Auf institutioneller Ebene der Schulbuchrevision ist auf französischer Seite vor allem die von der „Carnegie-Stiftung“ geförderte „Enquête“ (1924) zu nennen, die auf Probleme in deutschen wie in französischen Schulbüchern hinwies. Als Reaktion darauf berief das deutsche Auswärtige Amt eine Kommission, bestehend aus Paul RÜHLMANN, Hermann PINNOW, Arnold REIMANN und anderen ein und brachte eine Broschüre auf den Weg, die als Reaktion auf die „Enquête“ ebenfalls deutsche und französische Schulbücher untersuchen sollte. Die erste Veröffentlichung dieser Kommission bildete eine

⁵⁷⁸ RÜHLMANN, Paul: Die französische Schule und der Weltkrieg. Leipzig 1918

⁵⁷⁹ Vgl. TIEMANN 1988, S. 343

⁵⁸⁰ RÜHLMANN 1918, S. VII

⁵⁸¹ Vgl. RÜHLMANN 1918, S. 13ff

⁵⁸² Vgl. RÜHLMANN 1918, S. 5ff

⁵⁸³ Vgl. RÜHLMANN 1918, S. 25f

⁵⁸⁴ RÜHLMANN 1918, S. 75

⁵⁸⁵ RÜHLMANN 1918, S. 78

⁵⁸⁶ Vgl. TIEMANN 1988 S. 344

Bewertung durch PINNOW, der die Erkenntnisse der Enquetekommission aufgrund ihrer Buchauswahl als wenig aussagekräftig für die deutsche Schulbuchlandschaft verurteilt.⁵⁸⁷

Auf einer gemeinsamen deutsch-französischen Schulbuchkonferenz in Bern 1926 wurden Grundsätze zur Schulbucharbeit verabschiedet. Unter anderem sollten „chauvinistische Propaganda“, „nachweisliche[n] Unwahrheiten“, „doppelte[r] Moral“, „generalisierende[r] Verdammungsurteile“ aus den Schulbüchern verschwinden.⁵⁸⁸ Auf diese Punkte sollten alle Verfasser neuer Geschichtsbücher in Zukunft achten:

„Man wird in der Tat nicht mehr von Raubkriegen Ludwigs XIV. reden dürfen, sondern von Eroberungskriegen, die ihre Berechtigung in der Umklammerung durch das Haus Habsburg fanden; man wird Napoleon nicht nur als den ehrgeizigen Welteroberer verdammen, sondern lehren, daß er in Fortführung der altfranzösischen Königstradition den Kampf um die Macht mit England führen mußte, der ihn zu seinen gigantischen Plänen zwang.“⁵⁸⁹

Im Vertrag von Locarno war auch festgehalten, dass der Völkerbund mit seiner Unterkommission „Internationale Kommission für geistige Zusammenarbeit“ Schulbücher von Passagen befreien sollte, die andere Nationen beleidigen oder in sonstiger Weise einem neuen Krieg Vorschub leisten würden. Da aber der Völkerbund sich nicht zu sehr in nationale Belange einmischen wollte, um die jeweiligen Bürger nicht gegen sich aufzubringen, verblieb diese Aufgabe meist bei Einzelpersonen.⁵⁹⁰ Zwar wurde eine Deklaration über den Geschichtsunterricht verabschiedet, in dem es hieß, dass auch andere Nationen Raum in den Schulbüchern finden sollten und Vorurteile nicht gefördert werden dürften, aber durch den einsetzenden Krieg wurde diese nie richtig umgesetzt.⁵⁹¹

Auf deutscher Seite muss hier der „Bund entschiedener Schulreformer“ mit ihrem prominentesten Vertreter Siegfried KAWERAU genannt werden, der in seiner Denkschrift „An die französischen Lehrer“⁵⁹² ein „xenophob-abwertende[s] und germanozentrisch-heroisierende[s]“⁵⁹³ Urteil über deutsche Lehrbücher fällte. Sein Werk „Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher“ sah KAWERAU als Reaktion auf die Veröffentlichungen der Enquête und stellte seine eigenen Bewertungen der deutschen Geschichts- und Lesebücher an. Betrachtet man die deutsche Geschichtsdidaktik dieser Zeit, so überrascht nicht, dass auch er sich mit seiner Meinung isolierte.⁵⁹⁴ REIMANN beispielsweise nannte die Vorwürfe KAWERAUS nicht nur ein „nach dem Munde“-Reden der Gegner, sondern auch, dass selbst diese ihm teilweise nicht folgen würden, denn deutsche Schulbücher hätten sich nach wie vor nichts vorzuwerfen.⁵⁹⁵

587 Vgl. PINNOW, Hermann: Deutschland im Lichte ausländischer Schulbücher der Nachkriegszeit. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) . Vorträge der vierten Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer. Breslau am 3./4. Oktober 1926. S. 38-57. S. 39f

588 Ebd. S. 125

589 Ebd. S. 127

590 Vgl. TIEMANN, S. 437

591 Vgl. FUCHS, Eckhardt: Wie international sind Schulbücher? In: KAHLERT, JOACHIM; FUCHS, Eckhardt; SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Schulbuch Konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn 2010. S. 25-40. S. 27

592 KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927

593 TIEMANN 1988, S. 348

594 Vgl. TIEMANN 1988, S. 348

595 Vgl. REIMANN, Arnold: Die Berner internationalen Grundsätze für Geschichtslehrbücher und die Vorbereitung auf den Historikertag in Oslo. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) . 17. Jg. 1927. S. 122-128. S. 126

In den 30-er Jahren waren sowohl deutsche als auch französische Geschichtsdidaktiker der Meinung, dass ihre jeweiligen Schulbücher sich im internationalen Vergleich nicht verstecken müssten und über jeden Zweifel erhaben seien, da sie sich an wissenschaftlichen Standards orientieren würden.⁵⁹⁶

3.2.8 Zwischenfazit

Aus der zurückliegenden Betrachtung ergeben sich zu untersuchende Problemfragen in zwei Kategorien. Einerseits wurden Hypothesen zur reinen Quantität der Karten angestellt. Andererseits gilt es aber auch inhaltliche Schwerpunktsetzungen der unterschiedlichen Autoren und ihre Konformität mit geltenden Erlassen zu überprüfen:

Die deutsche Schulbuchlandschaft litt sowohl nach dem Ersten Weltkrieg bis 1923 als auch in den 30-er Jahren als Folge der Weltwirtschaftskrise unter dem Papiermangel und der damit einhergehenden Preissteigerung dieses elementaren Rohstoffes. Dies könnte dazu geführt haben, dass Karten, die meist mehr Platz in Schulbüchern einnehmen als entsprechende Texte, in diesen Jahren weniger Verbreitung fanden. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um eine quantitative, sondern eine qualitative Studie handelt, wird dieser Aspekt nur am Rande beleuchtet werden.

Zu untersuchen wäre vielmehr, ob die von JACOBMEYER identifizierten neuen didaktischen Strategien, die charakterisierend für die Weimarer Zeit sind, ihre Umsetzung in den Schulbüchern fanden. Für die Betrachtung der Karten ist dabei von gesteigertem Interesse, ob das **genetische Prinzip**, also die Denkweise der Geschichte aus der Gegenwart heraus sowie die **lebensnahe Stoffauswahl** zu erkennen sind. Ein konsequent zu Ende gedachter Arbeitsunterricht würde stumme Karten oder Karten mit **Arbeitsaufträgen** zur Folge haben, was allerdings nicht zu beobachten war.

Innerhalb dieser Prinzipien legten die Autoren unterschiedlichen Wert auf einzelne Aspekte. So war für WEHRHAN laut der Rezension seines Geschichtsschulbuches 1924 die „ethische, soziale und volkliche“⁵⁹⁷ Werteerziehung besonders wichtig. KAWERAU hingegen stellte den Völkerbund und die Geschichte der Nachbarvölker als ausgesprochen positiv dar. Ob diese beiden Urteile in der Gestaltung der Schulbücher tatsächlich zu beobachten ist, wird sich zeigen.

Ebenso wird ein Augenmerk der Analyse auf der Wortwahl der Autoren liegen. Wie JACOBMEYER ausführte, bestand für die Zeitgenossen ein Unterschied zwischen den Begriffen ‚Vaterland‘, ‚Staat‘, ‚Nation‘, ‚Heimat‘ und schließlich ‚Volk‘. Während Worte wie **‚Republik‘ negativ** behaftet waren, galt das **‚Volk‘ als Ideal**, das die Zeiten überdauerte. Durch diese konstante Komponente wurden generationenübergreifende Feindbilder zwischen ‚Völkern‘ geschaffen, wie PINGEL herausstellte. Ob diese Aussage aber zutreffend ist, muss genauso untersucht werden wie PINGELS Behauptung, dass alle **Autoren dem national-konservativen Lager** angehörten.

Der kurze Blick auf die deutsch-französische Schulbuchrevision wirft ganz konkret eine Frage bezüglich der verwendeten Wortwahl auf: Wurden die **Kriege Ludwigs XIV. tatsächlich als ‚Eroberungs-**

⁵⁹⁶ Vgl. TIEMANN 1988, S. 351

⁵⁹⁷ „Wehrhans Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen in vollständiger neuer Bearbeitung“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 38. Jh. 1924. Heft 34. S. 334f. S. 334

kriege‘ und nicht mehr als ‚Raubkriege‘ titulierte?

Zuletzt muss darauf eingegangen werden, ob BENDICKS Aussage, dass es bis zum Ende der Republik **kein Schulbuch gegeben habe, das den republikanischen Verordnungen komplett entsprach**, auch mit Hilfe der Karten bestätigt werden kann.

3.3 Geschichtsschulbücher und Verlagswesen in der Zeit des Nationalsozialismus

„Schließlich galten Schulbücher zu jener Zeit nicht mehr als Werkzeug der Wissensvermittlung, sondern lediglich als ein Bestandteil der Manipulationskette, in der sich die Kinder beinahe aussichtslos verfangen. Schüler verkamen zu Instrumenten der Machthaber.“⁵⁹⁸

„Die reine Wissensvermittlung war nicht mehr vorrangiges Ziel, stattdessen rückte man Propaganda und Ideologie in den Vordergrund.“⁵⁹⁹

Die zwei Zitate Michaela KOLLMANNs zeigen, dass sich die Schulbuchlandschaft nach 1933 gravierend veränderte. Geschichtliche Inhalte und Methoden wurden zum Transportmittel für Ideologie umfunktioniert.

Für die Schulbuchproduktion bedeutete dies, dass schnell neue Schulmaterialien produziert werden mussten. Dadurch ist auch erklärbar, dass der Maximalwert der veröffentlichten Geschichtsschulbücher bereits 1934 zu beobachten war. Jacobmeyer umschreibt den neu entstandenen Schulbuchtyp als „Schulungsheft“, von denen 1934 insgesamt 41 veröffentlicht wurden. In diesen Heften wurden die historischen Helden der deutschen Geschichte und deren Bezug zu den Zielen des Nationalsozialismus „in einer knappen Erzählform“ beschrieben.⁶⁰⁰ Eventuell könnten zu dieser hohen Zahl auch Ergänzungshefte zu Geschichtsschulbüchern, die die nationalsozialistischen Deutungen hinzufügen sollten, beigetragen haben. Denn nach 1935 ebbt dieser Boom merklich ab. Ein merklicher Einschnitt, der ab 1941 zu verzeichnen und daher durch die Kriegsfolgen erklärbar ist, führte dazu, dass ab dieser Zeit nur 8 Bücher jährlich veröffentlicht wurden.⁶⁰¹

3.3.1 Richtlinien und Erlasse betreffend Geschichtsschulbücher

Die Reformen des Schulbuchwesens im Dritten Reich gruppiert Christoph GRAUNKE in seiner Arbeit in drei Phasen, die im Vergleich zu KOLLMANNs Phasen⁶⁰² des allgemeinen Schulsystems leicht differieren, mit SCHOLTZs Phasenmodell⁶⁰³ aber konform gehen: GRAUNKE unterscheidet die erste Phase, in der einzelne Länderinitiativen überwogen.⁶⁰⁴ Diese basierten auf der einzigen vorhandenen Reichsinitiative, der Grundsatzrede von Innenminister Frick im Mai 1933⁶⁰⁵. Auch die „Richtlinien für die Geschichtslehrbücher“ in Preußen vom Juli 1933 sind auf diese zurückzuführen. Ein Hauptelement in den neuen Schulbüchern sollte demnach die Betonung der Vorgeschichte sein,

⁵⁹⁸ KOLLMANN, Michaela: Schulbücher im Nationalsozialismus. NS-Propaganda, „Rassenhygiene“ und Manipulation. Saarbrücken 2006. S.133

⁵⁹⁹ KOLLMANN, S. 47

⁶⁰⁰ JACOBMEYER 2011, S. 227

⁶⁰¹ Vgl. ebd. S. 227

⁶⁰² Vgl. KOLLMANN, S. 19f

⁶⁰³ Vgl. SCHOLTZ, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985. S. 47ff

⁶⁰⁴ Vgl. GRAUNKE, Christoph: Schulbücher im „Dritten Reiche“. Nationalsozialistische Manipulation in Geschichtsbüchern. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II und die Sekundarstufe I, Essen-Wuppertal. 1994. S. 38

⁶⁰⁵ Vgl. FRICK, Wilhelm: Kampfziel der deutschen Schule. Ansprache des Reichsministers des Innern Dr. Frick auf der Ministerkonferenz am 9. Mai 1933. Langensalza 1933

„[...] weil sie nicht nur den Ausgangspunkt für die geschichtliche Entwicklung unseres Erdteils in die mitteleuropäische Urheimat unseres Volkes verlegt, sondern auch als hervorragend nationale Wissenschaft (Rossina) wie keine zweite geeignet ist, der herkömmlichen Unterschätzung der Kulturhöhe unserer germanischen Vorfahren entgegenzuwirken.“⁶⁰⁶

Antike Hochkulturen wie Griechen oder Römer sollten in den Hintergrund treten und nur vor dem Hintergrund ihres ‚Scheiterns‘ im Geschichtsunterricht Raum bekommen. Dahingehend wurde der mitteleuropäischen Vorgeschichte besondere Bedeutung für die Gegenwart zugeschrieben. Davon ausgehend sollten die Schüler die Germanen als überlegene Rasse kennenlernen sowie geschichtliche Bezüge zur Gegenwart herstellen können. Unweigerlich wird dadurch der Blick auf das Deutschtum im Ausland gelenkt:

„Da heute ein volles Drittel aller Deutschen außerhalb der Grenzen des Reichs wohnt, hat die Geschichtsbetrachtung bei der Behandlung der deutschen Geschichte sich nicht auf das innerhalb der deutschen Grenzen liegende Gebiet zu beschränken, sondern stets auch das Schicksal unserer außerhalb wohnenden Stammesbrüder im Auge zu behalten.“⁶⁰⁷

Dies beinhaltete neben den östlichen Gebieten auch verlorene Gebiete im Westen wie das Elsass oder Lothringen bzw. das Saargebiet. Für die allgemeine Gliederung des Unterrichts und damit auch als Auswahlkriterium für unterrichtliche Themen wird das Erkennen und Verfolgen sogenannter „geschichtsbildender Kräfte“ propagiert,

„damit der Schüler nicht in der verwirrenden Fülle einzelner Geschehnisse versinkt, sondern die große Linie und die tieferen Zusammenhänge erkennt und so in seiner politischen Urteils- und Willensbildung gefördert wird.“⁶⁰⁸

Allerdings werden die beschriebenen großen Entwicklungslinien an dieser Stelle nicht näher bestimmt. Es liegt jedoch nahe, dass der „heldische Gedanke“⁶⁰⁹, der im weiteren Abschnitt erläutert wird, eine dieser Entwicklungslinien ausmachte:

Augenfällig wird, dass es im Geschichtsunterricht nicht mehr um eine ‚objektive‘, wissenschaftsbasierte Vermittlung von Wissen gehen, sondern Geschichte mitreißend und auf ein Ziel hin interpretiert sein sollte. Dieses Ziel sollte die „heldische Weltanschauung“⁶¹⁰ sein, welche in Kombination mit der Rassenlehre den Schülern das germanische Volk als überlegen, aber ständig von allen Seiten bedroht, präsentierte.

Für die Schulbücher bedeuteten diese neuen inhaltlichen Bestimmungen eine Umgestaltung sowie eine Neugewichtung der Themen. Alle Schulbücher sollten sich mit der Urgeschichte Mitteleuropas und der Geschichte der dortigen Rassen beschäftigen, damit die Schüler erkennen konnten, „daß Kul-

⁶⁰⁶ „Richtlinien für die Geschichtslehrbücher“ vom 20. Juli 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 197

⁶⁰⁷ Ebd. S. 197

⁶⁰⁸ Ebd. S. 197

⁶⁰⁹ Ebd. S. 197

⁶¹⁰ Ebd. S. 197

tur eine Schöpfung der Rasse ist“⁶¹¹, da dies später aufgrund von Vermischungen nur noch schwer nachzuvollziehen sei. Anschließend sollte die Verbreitung der nordischen Rasse anhand einer Skizze oder mittels des Mediums Karte nachvollzogen werden⁶¹². Im Mittelpunkt der neueren Geschichte sollte dann die Entwicklung zum „völkischen Staat“ stehen:

*„Erst die neuere Geschichte zeigt die Entwicklung zum völkischen Staat. Doch machen sich seit Beginn der Neuzeit nach und nach in stärkerem Maße auch internationale Einflüsse geltend. Sie führen zu einer beklagenswerten Überfremdung des deutschen Blutes, der deutschen Sprache, des deutschen Rechts, der deutschen Staatsauffassung und schließlich der gesamten Weltanschauung. Ihnen gegenüber ist die Entwicklung des deutschen Nationalbewußtseins herauszuarbeiten, den heute aus der vertieften Erforschung des heimischen Altertums neue Kräfte zuströmen. Diese Besinnung auf das Arteigene führt zu stärkerer Betonung der Blutsbande, die uns mit den Volksgenossen in den Grenzgebieten und im übrigen Ausland verbinden.“*⁶¹³

Trotz dieser frühen Richtlinien musste der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Bernhard Rust im Januar 1934 zugeben, dass sowohl Lehrpläne als auch passende Schulbücher noch länger auf sich warten lassen würden, und aus diesen Gründen die alten Schulbücher weiter verwendet werden dürften. Diese Aussage musste für das nächste Schuljahr 1935/36 erneuert werden⁶¹⁴ und im Juni 1936 kündigte Rust an, bis auf weiteres weder Schulbücher zuzulassen noch weitere Schulbücher überhaupt prüfen zu wollen.⁶¹⁵ Allerdings fordert er die Verlage auf, ihm Ergänzungshefte für bestehende Schulbücher vorzulegen, damit er diese für den Gebrauch im Unterricht zulassen könne. Die Schriften sollten zum einen die „nationale Erneuerung“ verdeutlichen, zum anderen nur von geringem Umfang sein und auch äußerlich der „neuen Zeit angepaßt[e]“ sein.⁶¹⁶

Die zweite Phase der Reformen von 1936 bis 1939 umschreibt GRAUNKE mit der Überschrift „Reichsinitiative“. In diese Periode fiel vor allem ein ständiges Aufschieben neuer Erlasse zu Schulgeschichtsbüchern, da die Lehrpläne für die einzelnen Schularten länger dauerten als ursprünglich veranschlagt. Die endgültigen Lehrpläne für Mittelschulen wurden schließlich am 17.1938 erlassen.⁶¹⁷ Erst dann konnte mit der Arbeit an den Schulbüchern begonnen werden. Bis die ersten Mittelschulgeschichtsbücher 1940/41 auf den Markt kamen⁶¹⁸, wurde mit Ergänzungsheften zu den Weimarer Schulbüchern oder schulfremdem Material wie Romanen, Gedichtbänden oder HJ-Veröffentlichungen⁶¹⁹ weitergearbeitet. Laut Hans-Ulrich HORN war die späte Einführung der Lehrbücher genau durchdacht worden, da absichtlich zuerst alle Kräfte auf den Lehrer mit seinem Unterricht, dann auf den Aufbau der nationalsozialistischen Erziehung und erst als letztes auf die Lernmittelfrage konzentriert werden

611 Ebd. S. 197

612 Vgl. ebd. S. 197

613 Ebd. S. 198

614 Vgl. „Neueinführung von Schulbüchern“ vom 16. August 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 262

615 Vgl. Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 2. Jahrgang 1936. Heft 12. S. 298

616 „Schulbücher im Schuljahr 1934/35 und Zulassung von Ergänzungsheften“ vom 31. Januar 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 53

617 Vgl. GRAUNKE, S. 37

618 Vgl. GRAUNKE, S. 54

619 Vgl. KOLLMANN, S. 47

sollten.⁶²⁰ Ob dies als tatsächlichen Grund angenommen werden kann oder die Unklarheiten in der nationalsozialistischen Deutung einzelner historischer Begebenheiten eine Rolle spielten, bleibt offen. Klar ist aber, dass es von 1933 bis 1945 kein wissenschaftliches nationalsozialistisches Geschichtsbuch gab, das die gesamte Geschichte im Sinne der Ideologen deutete. Trotz mehrfacher Aufrufe konnte kein Historiker dies leisten. Ohne wissenschaftliche Grundlage war die Erstellung passender Lehrpläne entsprechend schwierig und könnte auch aus diesem Grund länger gedauert haben als gedacht.

Die dritte Phase, die „Kriegszeit“ von 1939 bis 1945, war geprägt von institutionellen Änderungen wie beispielsweise, dass im Oktober 1940 Reichsleiter Bouhler die Kontrolle der Schulbuchproduktion übernahm.⁶²¹ Zum Zwecke der Systematisierung und Vereinheitlichung erstellte er einen Gesamtkatalog aller Schulbücher, die in verschiedenen Schulen in Benutzung waren. Als zweiten Schritt wurden diese Bücher überprüft und gegebenenfalls mit Änderungswünschen an die Verlage zurückgegeben.⁶²²

Des Weiteren prägten kriegsbedingte Einschränkungen vor allem beim Rohstoff Papier die Schulbuchproduktion. Dies galt allerdings noch nicht für das Jahr 1940. Im selben Jahr wurde den Mittelschulen in einem Erlass die Anschaffung alter Schulbücher untersagt, da neu zugelassene Auflagen voraussichtlich noch im Laufe des Jahres zu erwarten waren.⁶²³ Ebenfalls galt die Produktion von Schulbüchern zu dieser Zeit noch als „kriegswichtig“ aufgrund ihrer Bedeutung in Hinblick auf den zu erhaltenden „Bildungsstand“ und die „Leistungsfähigkeit des deutschen Volkes“.⁶²⁴ Ab 1942 änderte sich dieser Tenor allerdings. Schulbücher sollten so oft wie möglich wiederverwendet werden und neue Schulbücher konnten nur mit Zustimmung der Schulen bei den Buchhandlungen gekauft werden.⁶²⁵ Nach 1944 gab es, bedingt durch den Rohstoffmangel im Handel, überhaupt keine Schulbücher mehr zu kaufen. Bücher sollten von den Schulen in sogenannten Leihbüchereien den Schülern unterschiedlicher Jahrgänge ausgeliehen werden.⁶²⁶ Außerdem wurde das Ziel ausgegeben, die Schulbuchvielfalt zu reduzieren⁶²⁷, da die „vielgestaltig[e], „zerrissen[e] und uneinheitlich[e] Schulbuchlandschaft“ Deutschlands mitunter dazu führte, dass „weltanschaulich“ „minderwertige[n]“ Bücher in Umlauf gerieten.“⁶²⁸ Das zu Beginn angestrebte einheitliche Lehrbuch für eine gesamte Schulzeit konnte jedoch nicht flächendeckend umgesetzt werden.

3.3.2 Verlagswesen

Die sich jedes Jahr wiederholende Ankündigung der nationalsozialistischen Führung, neue Lehrpläne zu veröffentlichen, führte dazu, dass die Verlage ihre Lagerbestände verkaufen konnten, aber mit Neu-

620 Vgl. HORN, Hans-Ulrich (Bereichsleiter – Amtsleiter der „Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum“ Berlin): Die Neuordnung des Schulbuchwesens und Schulbuchfragen im Kriege. In: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943. S. 77–88. S. 79

621 Vgl. SCHOLTZ, S. 48

622 Vgl. HORN 1943, S. 80

623 Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 6. Jahrgang 1940. Heft 4. S. 129

624 HORN 1943, S. 79

625 Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 8. Jahrgang 1942. Heft 11. S. 184

626 Vgl. Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 10. Jahrgang 1944. Heft 9. S. 96

627 Vgl. GRAUNKE S. 55

628 HORN 1943. S. 79

drucken eher zurückhaltend waren, was sich beispielsweise darin äußerte, dass einige Bücher bereits 1934 vergriffen waren.⁶²⁹

Die Schuld daran, dass die Schulbücher so lange auf sich warten ließen, wurde direkt den Verlagen gegeben, da sie mehr Zeit benötigten als notwendig.⁶³⁰ Diese Aussage aus dem Zentralblatt ist allerdings sehr zweifelhaft, da die Verlage keine Vorlage hatten, nach denen sie die Schulbücher gestalten sollten, solange es keine Lehrpläne gab. Das Produzieren von Büchern allein auf den Grundlagen der Rede von Frick war allerdings ein ökonomisch zu riskantes Unterfangen, da genaue inhaltliche Vorgaben fehlten.

3.3.3 Autorenwesen

JACOBMEYER konnte in seinen Forschungen ca. 100 verschiedene Geschichtsschulbuchautoren für alle Schularten herausarbeiten. Davon waren neun auch schon in der Weimarer Republik als solche in Erscheinung getreten. Autoren wie Walther GEHL, die schon früh dem völkisch-nationalistischen Lager zuzurechnen waren, hatten die Möglichkeit, im Nationalsozialismus weiter zu arbeiten. Von den 80 von JACOBMEYER biographisch ermittelten Autoren waren die gymnasialen Autoren mit ca. 40% weiterhin in der Überzahl. Es konnten aber auch 16 Volksschullehrer (20%) und 10 Mittelschullehrer (12%) biographisch ermittelt werden. Die Schulverwaltungsbeamten machten weiterhin fast 5% aus, während ferner 10 Universitätsprofessoren (besonders im Teubner-Verlag) und 5 Professoren Pädagogischer Akademien nachweisbar sind. Letztgenannte Professoren waren durch ihre Kontakte zur Führung und ihrer ideologischen Haltung in diese Positionen gekommen. Prominente Beispiele für diese Praxis sind: Karl Alnor, Moritz EDELMANN, Ludwig Kiehn, Paul Schmitthenner und Hjalmar Kutzleb.⁶³¹ Betrachtet man diese Zahlen genauer, so fällt auf, dass etwa drei Viertel aller Autoren im Schuldienst tätig waren und das Durchschnittsalter der Autoren 44 Jahre betrug und somit deutlich höher war als noch in der Weimarer Republik oder dem Kaiserreich. Sie kamen meist aus politischen Richtungen, die sich während der Weimarer Republik nur zurückhaltend zu Wort gemeldet hatten, jetzt aber an die Oberfläche strömten und mit ihrer politischen Meinung ganz im Sinne der neuen Machthaber in der Schulbuchproduktion tätig wurden. JACOBMEYER hält als Fazit all dieser Überlegungen fest:

„[...] damit bestätigt sich auch, daß das völkische und imperialistische Gedankengut, das die Lehrbuchautoren des Deutschen Reiches vertreten, keine Neuschöpfung nach 1933 war, sondern in programmatischen Ansätzen schon früher vorlag, z.T. vor dem Ersten Weltkrieg, und schon vor 1922 seine „Gemeinde“ hatte.“⁶³²

JACOBMEYER erklärt dies mit dem Alter der Autoren nach 1933. Sie haben entweder schon im Kaiserreich und der Weimarer Republik als Schulbuchautoren gearbeitet oder aufgrund des Alters ist darauf zu schließen, dass sie durchweg im Kaiserreich sozialisiert wurden. Das in den Vorwörtern zu beobachtbare schnelle Umschwenken begründet JACOBMEYER teilweise mit eben jener kaiserreichlichen

629 Vgl. „Geschichtsunterricht an den Mittelschulen“ vom 3. April 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 138

630 Vgl. „Neueinführung von Schulbüchern“ vom 16. August 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 262

631 Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 228

632 Ebd. S. 228f

Sozialisation. Er entdeckt eine Entwicklung weg von der Bedeutung wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse hin zu neuen Maßstäben in der Geschichtswissenschaft, bei denen das Ausgehen von der Gegenwart eine Uminterpretation der Geschichte notwendig machte.⁶³³

Bei Beispielen ein und desselben Autors, der seine Meinung teilweise drastisch änderte, wie beispielsweise bei Bernhard KUMSTELLER⁶³⁴, bleibt offen, ob diesem Sinneswandel eine Bewusstseinsänderung oder praktische Überlegungen zugrunde liegen.

3.3.4 Zulassungsverfahren

Vor der Einführung eines eigenen Systems liefen die Mechanismen der Weimarer Republik weiter. Zuerst wurden beispielsweise die vorläufigen Genehmigungen der Schulbücher weiter erneuert.⁶³⁵ Allerdings gab es auch Fälle, in denen Genehmigungen wieder zurückgezogen wurden, wie das Verbot der Wandkarte „Deutschlands Ruhmeskarte“ aus dem Kartographischen Institut von Carl Flemming in Glogau zeigt. „Die Bevölkerungsverhältnisse im deutschen Osten“ seien falsch dargestellt und deswegen war nicht nur der Vertrieb, sondern auch jegliche Verwendung der Karte ab April 1933 verboten.⁶³⁶

Schon vor der eigentlichen Gleichschaltung wurde am 14. Februar 1934 das Reichserziehungsministerium in Berlin eingerichtet, das Bernhard Rust leitete und sämtliche Instanzen der Länder in sich vereinte. Zum ersten Mal in der Geschichte waren damit alle Kultusangelegenheiten der Länder in einer Hand. Als zentrale Zulassungsinstanz fungierte ab 14. Juli 1937 die „Reichsstelle für das deutsche Schul- und Unterrichtsschrifttum“, die der „Parteiämtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums“ unter der Leitung des Reichsleiters Philipp Bouhler unterstellt war. Ihre Aufgabe war die „ideologische(n) Überprüfung der Lehrwerke“.⁶³⁷ Fertige Schulbücher mussten an dieser Stelle eingereicht werden und bekamen bei positiver Bewertung durch den Reichsleiter, der auf Grundlage politischer Gutachten entschied, den Stempel „Genehmigt durch den Erlaß des Reichserziehungsministeriums vom [...]“⁶³⁸. Der nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB) hatte innerhalb der Prüfungskommission beratende Funktion. Diese wurde ihm aber 1941 entzogen, so dass die „Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum“ die alleinige Kontrolle über die Zulassung der ideologisch wichtigen Schulbücher hatte.⁶³⁹

Durch eine Vereinheitlichung der Bücher, die von der „Reichsstelle für das deutsche Schul- und Unterrichtsschrifttum“ ausging, versprachen sich die Nationalsozialisten einen effektiveren Selektionsprozess. Nicht mehr jede Schule sollte ihre Schulbücher selbst aussuchen, sondern die von der Reichsstelle gewählten übernehmen. Das Schulbuch „[...] ist, was in Prüfung und Zulassung durch Bewegung und Staat zum Ausdruck kommt, ein politisches und staatliches Erziehungsmittel ersten Ranges und kein

633 Vgl. ebd. S. 230

634 Vgl. PINGEL, S. 249f

635 „Änderung der Lehrbücher“ vom April 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 121

636 „Verbot von „Deutschlands Ruhmeskarte in den Schulen“ vom 9. April 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933, Berlin 1933. S. 134

637 SAUER 1998, S. 155

638 Vgl. KOLLMANN, S. 45

639 Vgl. SCHOLTZ, S. 141 Bezug nehmend auf EILERS, Rolf: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Köln 1963, S.115

wirtschaftliches Objekt⁶⁴⁰ und eben eher weniger aus der „private(n) Initiative des Verlegers“⁶⁴¹ entsprungen. Laut Gerhard KRÜGER 1938 würden aus dieser Praxis auch Vorteile für Verleger erwachsen: Ihr Risiko der Herstellung „falscher“ oder zu großer Mengen an Schulbüchern würde minimiert werden. Letztendlich sollte all dies zu einer Vergünstigung der Schulbücher beitragen.⁶⁴²

Während schon früh, im Juli 1934, bestehende Geschichtsschulbücher für höhere Schulen komplett verboten wurden, da sie „für die nationalsozialistische Schule in keiner Weise geeignet sind“⁶⁴³, sind weder Ergänzungshefte noch Verbote für Lehrbücher an Mittelschulen nachweisbar.

Aufgrund einer Erhebung, die 1940 veröffentlicht wurde, lässt sich heute sagen, welche preußischen Mittelschulen welche Schulbücher verwendeten. Demnach war das Schulbuch des Diesterweg Verlags „Volk und Führer“ mit einer Verwendung in acht preußischen Städten das beliebteste Geschichtsbuch. Danach folgte das Teubner-Schulbuch „Geschichtsbuch für Mittelschulen. Von der Urzeit zum Großdeutschen Reich“ mit sechs Städten. Die Geschichtslehrbücher des Oldenbourg-Verlags waren in jeweils fünf Orten verbreitet, das Schulbuch von Crüwell und Hirt in jeweils vier. Das Schulbuch aus dem Schroedel-Verlag „Geschichte für Mittelschulen“ war zwar in Preußen nur an einer Schule vertreten, es wurde aber ebenfalls in Baden, Hessen, Oldenbourg, Bremen und Lippe eingesetzt.⁶⁴⁴

3.3.5 Inhalte und Ideologien

Nach HORN sollte das nationalsozialistische Schulbuch „in allen seinen Teilen Ausdruck der nationalsozialistischen Weltanschauung sein.“⁶⁴⁵ Geschichtsschulbücher erhalten dadurch einen politischen Charakter, ihnen wird eine politische, keine didaktische oder pädagogische Aufgabe zugewiesen und so erhalten sie eine besondere Bedeutung innerhalb der Politik.

Besonders deutlich wird diese Aussage in der **verwendeten Sprache** und der neuen Begrifflichkeiten. Allerdings ist hier wie auch bei inhaltlichen Deutungen zu erkennen, dass keine Einigkeit unter den Autoren herrschte. Vor allem Begriffe wie „Rasse“, „Blut“, „Boden“ und „Volk“ wurden selten übereinstimmend definiert. So stellt JACOBMEYER in den Vorworten fest, dass die Autoren gerade den Begriff „Volk“ sehr divergierend verwendeten.⁶⁴⁶ Etwas anders liegt der Fall beim Rassebegriff. Durch den Erlass vom 13. Januar 1935, in dem die „Vererbungslehre und Rassenkunde“ für alle Schularten verpflichtend eingeführt wurde, wurde gleichzeitig eine bindende Definition geliefert. Geschichtsbücher sollten ab diesem Zeitpunkt die Aussage vertreten, dass die eigene Rasse unter allen Umständen rein zu halten sei, denn Vermischungen, so wie die Geschichte gezeigt hätte, würden per se zum Untergang einer Kultur führen – egal wie weit entwickelt diese sei. Nur eine reine Rasse hätte demnach Anspruch auf Lebensraum. Diese Ansicht war mit dem Historismus, von dem die studierten Gymnasialautoren in ihrer Universitätszeit beeinflusst wurden, nicht vereinbar. Allerdings bedeutete das

640 KRÜGER, Gerhard: Das Schulbuch ein politisches Erziehungsmittel. 4. Beilage zur RGB. 6. 1938, I

641 Ebd. S. I

642 Vgl. ebd.

643 „Zurückziehung der Genehmigung zum Gebrauch von Geschichtslehrbüchern“ vom 11. Juli 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 230

644 Vgl. Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 6. Jahrgang 1940. Heft 20. S. 480f

645 HORN, 1943, S 81

646 Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 231

im Umkehrschluss nicht, dass deswegen nur die Volksschul- und Mittelschulautoren, die keine an Universitäten ausgebildete Historiker waren und deswegen dem Historismus ferner standen, auf die neue Rasseideologie umgeschwenkt wären. Dies war, so JACOBMEYER, bei den Gymnasialautoren fast in gleichem Maße zu beobachten.⁶⁴⁷

„Bei der Darstellung der außenpolitischen Entwicklung griffen die nationalsozialistischen Autoren auf Deutungen aus der Zeit der Weimarer Republik zurück und spitzten sie so zu, daß sie eine neue Funktion und eine neue Bedeutung erhielten.“⁶⁴⁸

Diese Taktik ist besonders beim alles bestimmenden Thema **Erster Weltkrieg** zu beobachten. Während in der Weimarer Republik mehr die Bestimmungen des Versailler Vertrags und die daraus resultierenden Missstände in Deutschland im Mittelpunkt standen, rutschte der Schwerpunkt im Nationalsozialismus auf die Betrachtung der Ursachen des Krieges und damit auch der Niederlage. Die Regierungszeit Wilhelms II. wurde „als eine Zeit des inneren Verfalls“⁶⁴⁹ dargestellt, was unter anderem bei KUMSTELLER zu beobachten ist. Verantwortlich gemacht wurde vor allem aber auch die „angebliche Einkreisungspolitik“ der Westmächte, deren „Erfüllungsgehilfen“⁶⁵⁰ die Parlamentarier gewesen seien, wie BENDICK schreibt:

„Jedoch ging es ihnen in erster Linie nicht mehr darum, die Kriegsschuld der Gegner herauszustellen. Vielmehr wollten sie das Versagen der deutschen Reichsleitung gegenüber der vermeintlichen Bedrohung anprangern. Ihre Ausführungen wurden zu historisch gestützten Plädoyers für Präventivkriegsschläge und für das rücksichtslose Durchsetzen der eigenen Interessen.“⁶⁵¹

Erfahrungen der Geschichte wurden damit als Begründung für gegenwärtige Phänomene und Bedrohungsszenarien verwendet. Nach dem Anschluss Österreichs hätten die Westmächte mit ihrer Einkreisungspolitik weiter gemacht, so zeitgenössische Autoren⁶⁵². Allerdings dürfe das Reich dieses Mal nicht die gleichen Fehler machen wie die kaiserliche Regierung.⁶⁵³

Da Schulbücher nur eine kurze Zeit in Gebrauch waren, darf ihr **Stellenwert** nicht überschätzt werden, obwohl Dietrich KLAGGES den Schulbüchern eine besondere Bedeutung zuweist⁶⁵⁴. Aufgrund der kriegsbedingten Druck- und Verteilungsprobleme und der anhaltenden Papierknappheit sowie der späten Einführung der Lehrpläne konnten die Verlage erst spät mit dem Druck beginnen. Joachim WEISS verweist darüber hinaus auf Lehrerkollegien, die eine Anschaffung neuer Bücher immer weiter hinauszögerten und damit deren Einführung ganz verhinderten. Geht man vom Extremfall aus, so bekam ein Mittelschüler im Schuljahr 1939/40 sein erstes Schulbuch nach nationalsozialistischen Vorgaben. Dann hatte dieser Schüler bis 1943/44 gerade einmal vier Jahre Unterricht nach diesen Büchern. Das Schuljahr 1944/45 zählt WEISS in dieser Rechnung nicht, da zu diesem Zeitpunkt kriegsbedingt kaum Unterricht stattfand. Letztendlich bedeutet das, dass kein Schüler eine gesamte Schullaufbahn

⁶⁴⁷ Vgl. ebd., S. 232f

⁶⁴⁸ BENDICK, S. 449

⁶⁴⁹ Ebd., S. 417

⁶⁵⁰ BENDICK, S. 450

⁶⁵¹ BENDICK, S. 428

⁶⁵² Vgl. BENDICK, S. 429 zitiert nach Hohmann, 1941, S. 251, 256/251, 256

⁶⁵³ Vgl. BENDICK, S. 428f

⁶⁵⁴ Vgl. KLAGGES 1938, S.5

nach den nationalsozialistischen Schulbüchern gelernt hat.⁶⁵⁵ Daraus folgernd ergibt sich, dass die meisten Schüler von 1933-1945 weiter mit den Geschichtsschulbüchern der Weimarer Republik und Ergänzungsschriften unterrichtet wurden.

Für die hier erstellte Studie bedeutet dies, dass eine Analyse immer auf der normativen Ebene bleiben muss und Aussagen über die Verwendung oder mögliche Einflüsse in der Umsetzung ausbleiben müssen.

3.3.6 Elemente des Schulbuches

Allgemein ist zu beobachten, dass keine Textquellen in den Schulbüchern zu finden sind. Der Hauptbestandteil ist weiterhin der Darstellungstext, der die historischen Tatsachen präsentiert und dabei möglichst überzeugend die nationalsozialistische Deutung vorstellt. Dies geht einher mit einer Emotionalisierung der Sprache⁶⁵⁶, die dabei vor allem anschaulich und eingängig sein sollte. Zu diesem Zwecke wurden bei jedem Themengebiet Vergleiche zum Nationalsozialismus angestellt, die damit das Dritte Reich zum Maß aller Dinge machten.⁶⁵⁷ AMMERMAN ergänzt diese Beobachtung durch die subjektive Einschätzung, die verwendete Sprache sei darüber hinaus „brutal“ und „roh“.⁶⁵⁸

3.3.7 Exkurs: Deutsch-französische Schulbuchrevision

Trotz gegenteiliger öffentlicher Wahrnehmung kam die deutsch-französische Schulbuchrevision nach 1933 nicht direkt zum Erliegen. Die bilaterale Schulbuchkonferenz 1935 wurde vielmehr von der nationalsozialistischen Führung als Möglichkeit benutzt, die scheinbare Weltoffenheit und Bereitschaft zur deutsch-französischen Aussöhnung zu demonstrieren.⁶⁵⁹ Allerdings saßen den fünf französischen Teilnehmern schließlich nur zwei deutsche Vertreter, Arnold REIMANN und Paul HERRE, in Paris gegenüber. Nach der Prüfung von Schulbüchern beider Seiten gingen aus der Konferenz 39 Thesen hervor, die aber in Deutschland erst im Frühjahr 1937 ausschließlich in der Zeitschrift „Nationalsozialistische Erziehung. Kampf- und Mitteilungsblatt des NS-Lehrerbundes“⁶⁶⁰ veröffentlicht wurden. Die „wenig renommierte[n] und lediglich regional verbreitete[n]“⁶⁶¹ Zeitschrift weist darauf hin, dass die nationalsozialistischen Machthaber mit dem Ergebnis der Konferenz nicht einverstanden waren. Des Weiteren zeigt die Tatsache, dass ursprünglich vier weitere deutsche Geschichtsdidaktiker nach Paris hätten reisen sollen, kurzfristig aber wegen „Devisenschwierigkeiten“ absagten, dass eine deutsch-französische Zusammenarbeit in der breiten deutschen Geschichtsdidaktik nicht mehr gewollt war. Ein weiteres Indiz hierfür ist auch die heftige Kritik, die die Thesen in der Verbandszeitschrift „Vergangenheit

655 Vgl. WEISS, JOACHIM: Zur nationalsozialistischen Einflußnahme auf Schulgeschichtsbücher. In: Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. 3 Jahrgang 1981. S. 112-124. S. 121

656 Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 237

657 MAY 1985, S. 104

658 AMMERMAN, Jan-Helmer: Die nationalsozialistischen Lehrbücher für das Unterrichtsfach Geschichte. Schriftliche Hausarbeit für das Fach Geschichte. Staatsexamen für das Lehramt Sekundarstufe I und II. 1997. S. 3

659 Vgl. TIEMANN, S. 753f

660 REIMANN, Arnold; HERRE, Paul: Einigung der deutschen und französischen Geschichtslehrer über die Entgiftung der Schulbücher. In: Nationalsozialistische Erziehung. Kampf- und Mitteilungsblatt des NS-Lehrerbundes 1937. S. 229-230

661 TIEMANN 1988, S. 355

und Gegenwart' VuG⁶⁶² und den „Berliner Monatsheften“⁶⁶³ erfuhren. Grundsätzlich seien solche Konferenzen und Verträge wünschenswert, so ZIEGLER⁶⁶⁴. Jedoch gebe es einige Aussagen des Protokolls, die wissenschaftlich falsch seien. Als Beispiel nennt er die Aussage, dass die französischen Könige vor 1789 natürliche Grenzen für Frankreich nicht zum Ziel gehabt hätten. Weiter hieß es in den Thesen, dass Einigkeit beider Seiten darüber bestehe, dass Elsass-Lothringen vor 1648 sowohl sprachlich als auch kulturell deutsch war und diese Eigenschaften auch noch beibehalten habe, dass sich dies aber mit der Revolution 1789 geändert habe und ab diesem Zeitraum die Menschen komplett französisch geworden wären.⁶⁶⁵ Dem gegenüber sei die Darstellung nur lückenhaft sei, da die Zugehörigkeit zu Frankreich ab 1648 erzwungen gewesen wäre und auch die Rechte der französischen Revolution nach Selbstbestimmung der Völker für Elsass-Lothringen nicht gegolten hätten. Des Weiteren bezeichnet er die Aussage, dass die Bevölkerung nach 1789 komplett französisch gewesen sei, als schlichtweg falsch.⁶⁶⁶ ZIEGLER findet weitere Kritikpunkte und endet schließlich bei seinem Hauptpunkt, dass diese Konferenz zu viel wollte und sich mit zu vielen Themen beschäftigte, das aber teilweise in einer solchen Detailliertheit, dass viele Lehrer und auch Studenten es nicht verstehen würden. Vor allem aber warnt er vor der Wirkung des Dokuments:

„Der sicherste Weg, diese geleistete Arbeit im letzten Augenblick noch um ihren Erfolg zu bringen, wäre die Ausschachtung der gewonnenen Erkenntnisse durch die Tagespolitik im Sinne der Rechtfertigung einer oder der anderen „Partei“ vor der eigenen oder gar vor der internationalen Öffentlichkeit.“⁶⁶⁷

Gleichzeitig stellt er die Vermutung auf, dass die Franzosen diese Grundsätze wahrscheinlich gar nicht umsetzen würden, und es in Deutschland ja eine „Kommission zur Prüfung der Geschichtsbücher“ gäbe, dies also eigentlich alles schon unternommen hätten und damit der Sinn der Vereinbarung fraglich sei. Auf eine darauf folgende Reaktion französischer Geschichtsprofessoren⁶⁶⁸ reagierte ZIEGLER nochmals. Dabei wies er Widersprüche der französischen Seite in Bezug auf die elsässische Bevölkerung und ihre Haltung 1914 als Ausnahmefälle zurück, bezeichnete sich als den wahren Experten der französischen Revancheidee und verwies auf Bücher, die die Verbreitung dieser Idee in der breiten Bevölkerung belegen sollten. Alles in allem lassen seine Berichtigungen keinen Widerspruch zu und wirken auf den Leser sehr rigoros.⁶⁶⁹ Trotzdem endet er mit den Worten: „Es würde mich freuen, wenn diese Gegenäußerung zu einer wirklichen Einigung beitragen möchte, die allein auf dem Wege der persönlichen Aussprache von Mann zu Mann erzielt werden kann. Um diese zu fördern, beschränke ich mich auf diese kurze Entgegnung, mit der ich für meine Person die schriftliche Aussprache als abgeschlossen betrachte.“⁶⁷⁰

662 ZIEGLER, Wilhelm: Die „Entgiftung“ der deutschen und französischen Lehrbücher. Ein Beitrag zu der „Einigung“ der deutschen und französischen Geschichtslehrer. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG), 1937, S. 463-472
 ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG), 1938, S. 433-436; S. 699-701

663 Berliner Monatshefte, 1938, S. 107-139

664 Vgl. ZIEGLER, Wilhelm: Die „Entgiftung“ der deutschen und französischen Lehrbücher. Ein Beitrag zu der „Einigung“ der deutschen und französischen Geschichtslehrer. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 1937, S. 463-472. S. 463

665 Vgl. ebd. S. 465

666 Vgl. ebd. S. 466

667 Ebd. S. 472

668 Zur „Entgiftung der deutschen und französischen Lehrbücher“. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG), 28. Jg. 1938, S. 433-436

669 Vgl. ZIEGLER, Wilhelm: Die „Entgiftung“ der deutschen und französischen Lehrbücher. Schlußäußerung. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 28. Jg. 1938. S. 699-701. S. 699ff

670 Ebd. S. 701

Damit war deutsch-französische Zusammenarbeit auf Schulbuchebeene vorerst beendet.⁶⁷¹

3.3.8 Zwischenfazit

Für die Zeit des Nationalsozialismus gilt festzuhalten, dass **wissenschaftliche Ansprüche bei der Erstellung von Schulbüchern immer mehr in den Hintergrund gedrängt** wurden. Geschichtliche Inhalte wurden vielmehr zum **Transportmittel von Ideologie**. Dies schloss eine Orientierung am **Gegenwartsprinzip** ein, die im Vergleich zur Weimarer Republik nochmals gesteigert wurde und als unerlässlich galt. Einhergehend mit dem politischen **Führerprinzip** sollte sich auch der Geschichtsunterricht an **Heldengeschichten** entlang hangeln, wodurch die Betonung der **Vor- und Frühgeschichte** erklärt wurde. Diese inhaltliche Schwerpunktverlegung wurde des Weiteren begründet durch das neue Orientierungsprinzip der **Rasse**. Die Schüler sollten die Ursprünge der nordischen Rasse und ihre reinste Form in der Früh- und Vorgeschichte kennenlernen. Dabei sollte die Reinhaltung dieser Rasse propagiert und gezeigt werden, wozu eine Vermischung von Rassen führen würde.

Es wird sich herausstellen, ob diese Betonung von Gegenwartsprinzip, Heldengeschichte, Rassenprinzip und der Betonung der Vor- und Frühgeschichte sich auch in den verwendeten Karten widerspiegelt. Als resultierende Hypothese gilt jedoch, dass bezüglich der Vor- und Frühgeschichte sowohl eine deutliche **Steigerung der Karten** als auch eine **inhaltliche Umakzentuierung** zugunsten der Rassegeschichte stattfand.

Auf der inhaltlichen Ebene wird darüber hinaus zu untersuchen sein, inwiefern Einflüsse der deutsch-französischen Schulbuchrevision bis 1937 zu erkennen sind. Gerade REIMANNS Bücher, der selbst als Teil der Kommission in Paris war, könnten Anzeichen dafür enthalten. Merkmale hierfür wären, dass die Schulbücher erst nach 1789 von **natürlichen Grenzen** als den Zielen Frankreichs sprechen.

Weitere Untersuchungspunkte betreffen die Verlage und ihre Autoren. So gilt zu analysieren, ob in den Schulbuchkarten ein **Unterschied zwischen Schulbüchern vor 1939 und nach 1940/41** zu sehen ist. In diesem Schuljahr wurden die ersten komplett nach den nationalsozialistischen Plänen veröffentlichten Schulbücher herausgegeben und etwaige Änderungen würden für eine Umsetzung der neuen Lehrpläne sprechen.

Einen weiteren Bruch müsste es im Jahre 1942 geben, als kaum noch Schulbücher produziert wurden. Es ist zu überprüfen, ob nach 1944 keine neuen Schulbücher mehr aufgelegt wurden.

Die Statistik, die die Einführungszahlen der Geschichtsschulbücher zeigt, ist für die Interpretation auf einer Metaebene von Interesse. Es können Hypothesen für Zusammenhänge zwischen den Inhalten der Schulbücher einerseits und ihrer Verbreitung andererseits angestellt werden. So kann beispielsweise angenommen werden, dass Diesterwegs „Volk und Führer“ der Haltung und den Interessen der Lehrer am nächsten kam, da es an den meisten preußischen Schulen eingesetzt wurde.

Aus einigen Zitaten in eben erstellter Betrachtung ergeben sich speziell auf einen Verlag oder Autor zu-

⁶⁷¹ Vgl. TIEMANN, S. 554ff

geschnittene Beobachtungsaufträge. So gilt zu untersuchen, ob die Tatsache, dass der Teubner-Verlag mit vielen nationalsozialistischen Universitätsprofessoren zusammenarbeitete, Auswirkungen auf einen vermeintlich wissenschaftlich genauere Darstellung in den Schulbüchern hatte. Des Weiteren wurde das Beispiel KUMSTELLERS präsentiert als ein Autor, der seine Meinung im Wechsel zwischen Weimarer Republik und Nationalsozialismus scheinbar rigoros änderte. Es wird sich zeigen, ob diese Aussage aus den Schulbüchern herauszulesen ist.

Kapitel 4

Das Thema „Völkerwanderung“ in Geschichtsschulbuchkarten der Mittelschule

„Dann werden wir erkennen, wie die germanischen Völkerwellen das eigentlich belebende Element im europäischen Kulturkreis sind und wie wir in ihnen so eigentlich die Tatsachen zu sehen haben, eine Gliederung in der Geschichte der Menschheit zu ermöglichen.“⁶⁷²

Ausgehend von der Gegenwart wurde der ‚Völkerwanderung‘⁶⁷³ eine besondere Bedeutung beigemessen. Sie gilt durch die umwälzenden Völkerverschiebungen als Einschnitt in der Geschichtsschreibung. Dadurch, so Theodor ARLDT, müssten auch die für die Wanderung verantwortlichen Gruppierungen gesondert hervorgehoben werden. Das Zitat ist damit Beleg dafür, dass die ‚germanische Geschichtsschreibung‘ und damit auch die jeweiligen zeitgenössischen deutsch-französischen Beziehungen ohne die ‚Völkerwanderung‘ nicht denkbar gewesen wären. Daher scheint es unerlässlich für den Ansatz dieser Arbeit, diese frühe Thematik zu integrieren.

Im Verständnis der meisten Zeitgenossen zwischen 1919 und 1945 bildete der Rhein vor der ‚Völkerwanderung‘ die Grenze zwischen römisch geprägtem Gallien und ‚freiem‘ Germanien. Der Rhein war aber tatsächlich schon zu dieser Zeit keine Grenze, sondern wurde von den Römern überschritten, die ihr Einflussgebiet rechtsrheinisch bis zu den heute noch sichtbaren Spuren des Limes ausbauten. **Es wird zu untersuchen sein, wie die Schulbuchkarten mit der Tatsache, dass Gebiete auf beiden Seiten des Rheins teilweise romanisch bzw. gallisch geprägt waren, umgingen.**

Inwieweit der Gegenwartsbezug in den Karten der ‚Völkerwanderung‘ eine Rolle spielt, wird darüber hinaus interessant sein. Es kann vermutet werden, dass schon zu diesem frühen Zeitpunkt in der **Geschichtsschreibung Argumentationslinien für das ‚Deutschtum‘ linksrheinischer Gebiete** angelegt wurden. Darüber hinaus ist die Entwicklung der Deutung der Wanderung von ‚Völkern‘, besonders im Hinblick auf ‚rassische‘ und heldische Interpretationslinien des Nationalsozialismus, Teil

⁶⁷² ARLDT, Theodor: Germanische Völkerwellen und die Besiedelung Europas. Leipzig 1917. S. 4

⁶⁷³ Die von Verena POSTEL beschriebene Meinung, dass der Begriff „Völkerwanderung“ in dieser Form nicht zutreffend sei, da nicht geschlossene Völker wanderten und diese Wanderungsbewegung auch keine zusammenhängende, kontinuierliche Welle darstellte, gilt in der Geschichtswissenschaft heute als aktueller Stand der Forschung. Vielmehr nimmt man heute an, dass sogenannte „gentes“ wanderten, die sich immer wieder neu konstituierten und sich langsam über Jahre hinweg Richtung Römisches Reich bewegten. Die „gentes“ unterschieden sich teilweise in ihrer Herkunft, sie verband aber die gemeinsame „kollektive Erinnerung“. Folglich ist der Begriff „Völkerwanderung“ heute nicht mehr zutreffend. Da aber bisher kein passenderer Terminus gefunden wurde, wird dieser Name im Folgenden weiter verwendet werden. (vgl. POSTEL, Verena: Die Ursprünge Europas. Migration und Integration im frühen Mittelalter. S. 2004)

der Kartenuntersuchung. Ferner soll darauf geachtet werden, inwiefern ein ‚deutsches Volk‘ oder ‚Deutschland‘ als solches schon in den ersten Darstellungen bis ins 6. Jahrhundert von den Karten angedeutet werden.

4.1 Das Thema „Völkerwanderung“ in Geschichtsschulbuchkarten von 1919 bis 1945 (Weimarer Republik)

Die Schulbuchpolitik zwischen 1919 und 1933 war einerseits geprägt von deutsch-französischer Annäherung. Sichtbar wurde dies beispielsweise an der Zusammenarbeit auf höchster politischer Ebene im Völkerbund⁶⁷⁴ sowie auf der konkreten Schulbuchebe in der beschriebenen deutsch-französischen Schulbuchkommission, wie auch neuen, pazifistisch-sozialistischen Ansätzen, wie beispielsweise den Ideen des ‚Bundes Entschiedener Schulreformer‘. Andererseits waren die Autoren wie auch die Lehrer, die die Bücher nutzten, im Kaiserreich sozialisiert worden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die monarchisch-nationalistische Erziehung innerhalb so kurzer Zeit einer republikanisch-demokratischen Sichtweise auf historische Begebenheiten wich. Es kann angenommen werden, dass dadurch einige **Widersprüche zwischen den Bestimmungen des Versailler Vertrags und der staatlich erwünschten Darstellungsweise einerseits und der tatsächlichen Darstellung in den Schulbüchern auf der anderen Seite entstanden.**

Hinzu kommt, dass die Außenpolitik dieser Jahre nicht konstant war. So stieß der Vertrag von Rapallo, der die deutsch-sowjetischen Beziehungen politisch und wirtschaftlich festigen sollte, auf heftigen Widerspruch in Frankreich. Besonders der Verzicht auf Reparationszahlungen schürte in Frankreich die Angst vor einem Wiedererstarken Deutschlands mit einem starken Partner im Osten, wodurch Frankreich sich nicht nur wirtschaftlich, sondern auch militärisch in Gefahr sah.⁶⁷⁵ Indirekt mündeten die durch den Rapallo-Vertrag ausgelösten Befürchtungen in der Rheinlandbesetzung durch Frankreich 1923.⁶⁷⁶ An diesem Beispiel ist zu erkennen, dass von einer kontinuierlichen, von Annäherung an Frankreich geprägten Politik in der Weimarer Republik nicht die Rede sein kann. Es wird sich herausstellen, ob sich diese **wechselhafte außenpolitische Lage in den Darstellungen der Schulbücher widerspiegelt.**

In den untersuchten Schulbüchern fanden sich folgende Karten zur ‚Völkerwanderung‘ zwischen 1919 und 1932:

Kartentitel	Schulbuch	Verlag	Jahr *	Schulbuchautoren
Vor der Völkerwanderung				
„Germanien zur Römerzeit“ S.4	Geschichte Teil 5 Klasse 1A	Diesterweg Frankfurt am Main	1925	WEHRHAN, Karl; DIENSTBACH, Wilhelm; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans
„Ausbreitung der Indogermanen“ S.45	Geschichte für Mittelschulen 5	Ferdinand Hirt Berlin	1927	GEHL, Walther; WORBS, Max
Völkerwanderung				

⁶⁷⁴ Beschlossen im Vertrag von Locarno 1925. (Vgl. JAHR, Christoph: Locarno und die deutsche Innenpolitik. In: BREUER, Marten; WEISS, Norman: Das Vertragswerk von Locarno und seine Bedeutung für die internationale Gemeinschaft nach 80 Jahren. Frankfurt am Main 2007. S. 111-118. S. 117)

⁶⁷⁵ Vgl. KRÜGER, Peter: Die Außenpolitik der Republik von Weimar. Darmstadt 1985. S.178

⁶⁷⁶ Vgl. PRUDNIKOVA, Inna: Rapallo und die deutsche Russlandpolitik 1922-1933. Entstehungs- und Wirkungsgeschichte eines politischen Mythos. Berlin 2014. S. 313

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr *</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
„Völkerzüge und Reiche der Völkerwanderung“ S.87	Geschichte für Mittelschulen 1	Ferdinand Hirt Breslau	1926	GEHL, Walther; Worbs, Max
„Die Völkerwanderung“ S.15	Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II	Teubner Leipzig und Berlin	1926	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht
„Wanderzüge der Ostgermanen“ S.11	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen A II	Diesterweg Frankfurt am Main	1931	WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans; IDELBERGER, Heinrich
„Wanderungen germanischer Völker“ S.71	Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen IIb	R.Oldenbourg München und Berlin	1928	REIMANN, Arnold; HORN, Max
Ende Völkerwanderung und Theoderich				
„Die Germanischen Reiche beim Tode Chlodwigs und Theoderichs des Großen“ S.77	Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen IIb	R.Oldenbourg München und Berlin	1928	REIMANN, Arnold; HORN, Max
„Die westgermanischen Stämme und die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“ S.7	Geschichte Teil 5. Klasse 1A	Diesterweg Frankfurt am Main	1925	WEHRHAN, Karl; DIENSTBACH, Wilhelm; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans
„Die Germanen beim Tode Theoderichs 526“ S.14	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen IIA	Diesterweg Frankfurt am Main	1931	WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans
<i>* Jahr der Veröffentlichung</i>				

Verglichen mit anderen Themengebieten findet sich nur eine geringe Anzahl an Karten, die sich teilweise in mehreren Schulbuchausgaben und etlichen Auflagen wiederholen⁶⁷⁷. Der Grund hierfür liegt entweder darin, dass die Karten in späteren Auflagen nicht mehr verändert wurden, oder dass einige Autoren bzw. Autorentteams mehrere Schulbuchreihen veröffentlichten⁶⁷⁸. Daneben forderte der preußische Lehrplan 1925 für das letzte Schuljahr der Mittelschule einen wiederholten Durchgang durch die Geschichte mit der Konzentration auf die „Entwicklung des deutschen Volkes in staatspolitischer, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht“⁶⁷⁹. Dies hatte zur Folge, dass Karten aus den ersten Bänden in

677 Vgl. z.B. „Germanien zur Römerzeit“. In: Wehrhan, Karl; Dienstbach, Wilhelm; Wittelsbach, Hans; IDELBERGER, Heinrich: Geschichte 5. Klasse 1A Diesterweg

678 WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans; IDELBERGER, Heinrich veröffentlichten im Diesterweg-Verlag sowohl die Reihe „Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen“, als auch die Lehrbücher „Geschichte“

679 „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwal-

anderen Zusammenhängen im letzten Band erneut aufgegriffen wurden.⁶⁸⁰

Wie die Tabelle zeigt, wurden die untersuchten Karten chronologisch unterteilt in Karten, die die Situation zur Zeit der Römer am Rhein vor der eigentlichen ‚Völkerwanderung‘ zeigen, dynamische Karten, die Wanderzüge der ‚Völker‘ zeigen und statische Karten, die die Situation nach der Beendigung der ‚Völkerwanderung‘ beschreiben. Karten, die die Wanderzüge der kompletten ‚Völkerwanderung‘ thematisieren, können, bedingt durch den kleineren Maßstab, keine Details in einzelnen Regionen wie zum Beispiel dem deutsch-französischen Grenzraum zeigen. Die Region am Rhein wird einzig als ‚Durchgangsstation‘ für verschiedene Völker präsentiert. Daher können sie keinen Beitrag zur Beantwortung der aufgestellten Fragestellungen liefern.

Um das Vorgehen der Kartenanalyse, wie sie im ersten Kapitel ausgeführt wurde, exemplarisch aufzuzeigen, soll im Folgenden auf die Karte „Germanien zur Römerzeit“ (Abb.19), erschienen in der Reihe „Geschichte“ des Diesterweg-Verlags, detailliert eingegangen werden. Dabei sollen grundlegende Überlegungen zum Interpretationsschema erläutert und schließlich erste Schlüsse zu den aufgestellten Hypothesen getroffen werden. Darüber hinaus werden weitere Annahmen entwickelt, welche mithilfe anderer Karten desselben Zeitraums überprüft werden sollen. In den darauf folgenden Kapiteln wird auf eine solch ausführliche Analyse zugunsten einer Reduktion auf Gemeinsamkeiten und Auffälligkeiten im Kartenvergleich verzichtet.

tung in Preußen. Jahrgang 1925. Heft 12. Berlin 1925. S. 12

680 Z.B. WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen V. Diesterweg Frankfurt am Main 1931. S. 4 identisch mit WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen IIA. Diesterweg Frankfurt am Main 1927. S. 4 und IIC 1927. S. 3, sowie WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte. 5. Klasse. IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1925. S. 4

4.1.1 Exemplarische Analyse der Kartendarstellung der Situation vor Beginn der Völkerwanderung anhand des Beispiels „Germanien zur Römerzeit“

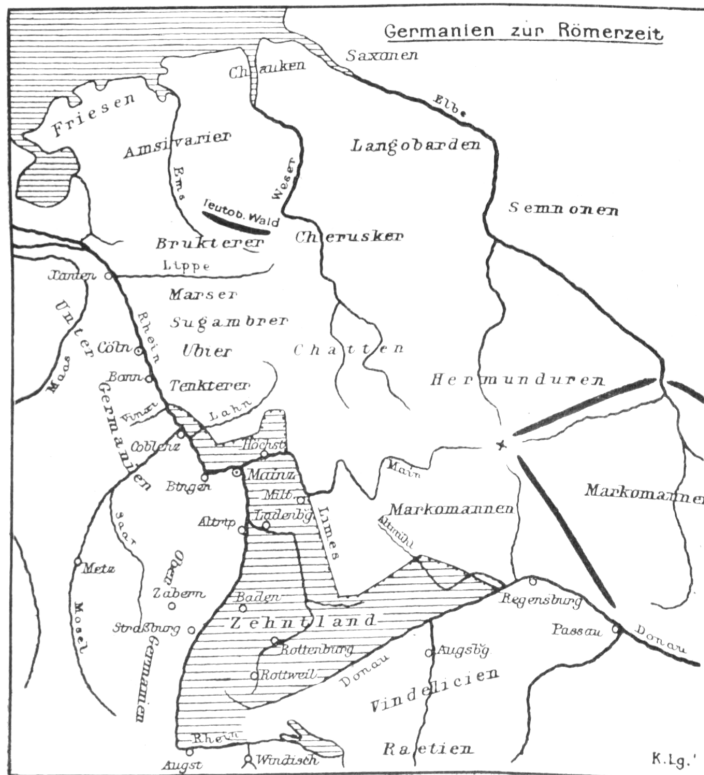


Abb. 19: WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans; IDELBERGER, Heinrich: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1925. S. 4

4.1.1.1 Bewusstmachung der Betrachterposition/ -perspektive

Jeder Betrachter einer Karte nimmt diese anders wahr. Er lässt sich in seiner Wahrnehmung von den Darstellungen auf der Karte leiten. Abhängig von der Betrachterperspektive, dessen Interessen und Vorwissen stellen sich unterschiedliche Fragen und fallen unterschiedliche Aspekte auf. Möchte man diese Darstellungsmittel und ihre Wirkung auf den Betrachter analysieren, sollte dem Interpretierenden seine eigene Position bewusst sein, indem er seine ersten Eindrücke artikuliert. Bei dieser Karte fällt das schraffierte Gebiet östlich des Rheins auf, das durch die einzigartige Flächengestaltung innerhalb der Karte heraussteicht und in den Vordergrund gelangt. Überdies werfen die fett gedruckten Linien im Osten und am „Teutob. Wald“ erste Fragen auf. Ein anderer Betrachter achtet eventuell zuerst auf den Titel rechts oben oder die Kürzel „K. Lg.“ rechts unten.

4.1.1.2 Beschreiben der Karte

Nach dem subjektiven Bewusstmachen von Auffälligkeiten erfolgt eine kleinschrittige kriteriengeleitete Beschreibung der Karte. Nach Christiane BÖTTCHER charakterisieren Elemente wie ‚Titel‘, ‚Thema‘, ‚Zeitraum‘ und ‚Kartenausschnitt‘ sowie der ‚Maßstab‘ und die ‚Legende‘ eine Karte.⁶⁸¹ Diese Erstinformationen bilden den äußeren Rahmen. Darüber hinaus können an dieser Stelle bereits Fragen hin-

681 Vgl. BÖTTCHER, Christina: Umgang mit Karten. In: MAYER, Ulrich; PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Bonn 2003. S. 225-254. S. 234-240

sichtlich der Kategorisierung der Karte beantwortet werden. Im Folgenden wird die Kategorisierung von Michael SAUER nach Kartentyp und Kartenart⁶⁸² angewandt.

Abb.19 ist nach SAUER als statische, politische Schulbuchgeschichtskarte mit geringer Komplexität zu kategorisieren. Der Kartenausschnitt zeigt das westliche Mitteleuropa mit einem Fokus auf dem Gebiet zwischen Elbe und Rhein. Weder ein Maßstab noch eine Legende sind enthalten. Das Thema der Karte lässt sich auf den ersten Blick dem Titel „Germanien zur Römerzeit“ entnehmen, wobei die Bestimmung des dargestellten Zeitraums nicht offensichtlich ist. Mit Verweis auf den Text, in dessen Kontext die Karte eingebettet ist, lässt sich annehmen, dass die Karte den Zustand etwa um das Jahr 58 v. Chr. zeigt, als Cäsar Ariovist bei Mülhausen (lat. Mulhusium – allerdings in der Karte nicht verzeichnet) schlägt, und im Folgenden die römische Reichsgrenze⁶⁸³ sichern konnte. Allerdings zeigt die Karte den Limes, der ungefähr im 1. Jahrhundert n. Chr. erbaut wurde. Eine Datierung in diesem Zeitraum wäre daher vermutlich zutreffender.

Der Kategorisierung folgt eine detaillierte Beschreibung der Darstellungsmittel, in der die Verbreitung, Häufigkeit und Erklärung von Punkten, Linien, Flächen, Sprache und Schriftarten sowie der verwendeten Farben, Objekte, Symbole und gegebenenfalls zusätzlicher Informationen in Form von Statistiken und Diagrammen untersucht wird. Diese Analyse kann die von der Karte beabsichtigte Deutung herausstellen, ergründen und transparent machen. Sie erklärt darüber hinaus in Schritt 1 identifizierte Auffälligkeiten und kann damit erste Hinweise bezüglich der aufgestellten Hypothesen liefern.

Bei den verwendeten Darstellungsmitteln können verschiedene Arten von Linien unterschieden werden. Erstens Linien, die Flüsse darstellen und die je nach Größe des Flusses unterschiedlich dick sind. Innerhalb dieser Gruppe gibt es wiederum Flüsse ohne und mit Bezeichnung⁶⁸⁴. Die zweite Linienart, eine ‚Linie mit Kästchen‘, ist beschriftet und wird als Limes ausgewiesen. Die dritte Gruppe von Linien ist fett gedruckt und nur vereinzelt zu sehen. An einer Stelle ist eine Linie mit „Teutob. Wald“ beschriftet, an anderen Stellen befindet sich keine Bezeichnung. Allerdings lässt die Tatsache, dass der Teutoburger Wald hier eingezeichnet ist, die Vermutung zu, dass es sich bei den Linien um Gebirgszüge handeln könnte. Dieser Hypothese folgend, müsste es sich bei den anderen drei Linien um den Böhmerwald, das Erzgebirge und das Lausitzer Gebirge bzw. Ausläufer der Karpaten handeln.

Entlang der Flüsse befinden sich im westlichen und südwestlichen Teil eine Vielzahl von beschrifteten Punkten, die Städte markieren⁶⁸⁵. Auffällig ist, dass für alle Städte der aktuelle Name verwendet wurde und nicht die Bezeichnungen, die die Städte zur Römerzeit hatten. Aus dem Rahmen fällt die Schriftweise ‚Cöln‘, die auf Wilhelm II. und seine Affinität für die Antike zurückzuführen ist.⁶⁸⁶

682 Vgl. SAUER, Michael: Karten und Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: GWU Heft 1(2000). S. 37-43

683 Vgl. WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1925. S. 4

684 Die Elbe, Donau, Altmühl, Main, Rhein, Lahn, Mosel, Saar, Ems, Lippe, Maas und Weser sind beschriftet, wohingegen Saale, Werra, Fulda, Eger, Moldau, Naab/Vils, Inn, Lech, die Aare, Saône, Waal und Lek nicht mit Namen eingetragen wurden, wohl aber als Linien vorhanden sind

685 Zu finden sind: Passau, Regensburg, „Augst.“, Windisch, „Baden“, Straßburg, „Zabern“, METZ, „Ladenbg.“, Mainz, Höchst, Bingen, Koblenz, Bonn, „Cöln“, Xanten, „Milb.“, „Klertp.“

686 Vgl. Stadtgeschichte Köln: http://www.archive.nrw.de/kommunalarchive/kommunalarchive_i-1/k/Koeln/InformationenUndService/AllgemeineInformationen/ZurKoelnerStadtgeschichte_Teil1.php

Die einzige hervorgehobene Fläche auf der Karte ist der als „Zehntland“ beschriftete Bereich zwischen Limes und Rhein bzw. Donau. Die vertikale Schraffur findet sich nochmals bei der Kennzeichnung des Bodensees. Es ist jedoch fraglich, ob hier ein Zusammenhang intendiert ist. Neben dem kursiv geschriebenen ‚Zehntland‘ sind sowohl die Flussnamen als auch Bezeichnungen für Gebiete und Völker kursiv geschrieben. Westlich und südwestlich des Limes handelt es sich dabei um römische Bezeichnungen der Gebiete, nördlich davon um Volksbezeichnungen. „Unter Germanien“, „Ober Germanien“ und „Raetien“ nannten die Römer die Gebiete an Rhein und Donau. Nördlich des Begriffs „Raetien“ findet sich die Bezeichnung „Vindelicien“ – offenbar eine andere Bezeichnung für die Region.⁶⁸⁷ Eine letzte offene Frage bildet das einzige Symbol der Karte: das Kreuz am Zusammentreffen von Main, Saale, Eger und Vils. Kartographisch gesehen müsste an dieser Stelle das Fichtelgebirge liegen. Warum dieses aber als Kreuz markiert wurde, geht weder aus dem Text noch aus der Karte hervor.

4.1.1.3 Interpretation/ Deutung

Mithilfe weiterführenden Materials wie dem Autorentext im Schulbuch, dem wissenschaftlichen Forschungsstand in Deutschland in der Entstehungszeit sowie dem heutigen Forschungsstand soll die Karte nun interpretiert werden. Bedenkenswert ist dabei, dass die Wissenschaftler, die in Deutschland die Diskussionen maßgeblich bestimmten, im Kaiserreich sozialisiert wurden und dadurch wie durch eventuelle Erlebnisse im Weltkrieg geprägte Meinungen vertraten. Der Begriff ‚Wissenschaft‘ muss daher aus heutiger Sicht differenziert betrachtet werden. Von Interesse sind der Vergleich mit anderen zeitgenössischen Karten sowie die Einschätzung des Inhalts unter Verwendung von aktuellen Darstellungen. Darüber hinaus gilt es Fragen nach dem Autor sowie dem Kartograph und Verleger wie auch der Lehrplankonformität der Karte und den Zielsetzungen des Schulbuches zu untersuchen. Mithilfe dieser weiterführenden Informationen können verdeckte Deutungen identifiziert und Gründe für ihre Existenz gesucht werden.

Auffällig an der Karte ist, dass es nicht ‚die Germanen‘ gibt, sondern viele verschiedene Völker eingezeichnet wurden. Die Römer auf der anderen Seite des Rheines tauchen dagegen gar nicht auf. Zwar sind ihre Spuren in Form von Bezeichnungen der Regionen und als Städte erkennbar. Diese verlieren jedoch ihre ursprünglichen, lateinischen Bezeichnungen zugunsten ‚eingedeutschter‘ Bezeichnungen, sogenannter Exonyme. Nur der Grenzwall Limes⁶⁸⁸ behält seinen lateinischen Namen. Weiterhin fällt auf, dass das einzige schraffierte und damit hervorgehobene Gebiet das „Zehntland“⁶⁸⁹ ist. Die ebenfalls zum Römischen Reich gehörigen anderen Gebiete sind nicht schraffiert. So entsteht der Eindruck, als sei das unschraffierte Gebiet zusammengehörig. Sollte dies indirekt einen heutigen Anspruch auf diese Gebiete darstellen, wirkt es allerdings verwirrend. Dagegen spricht auch, dass im Text „deutsche(s) Land“ als bis zum Rhein gehend beschrieben wird.⁶⁹⁰ Wahrscheinlicher als diese Deutung ist die Annahme, die mithilfe des Textes getroffen werden kann. Hier heißt es:

„Die Versuche des Kaisers Augustus, Germanien zu erobern, wurden später aufgegeben,

⁶⁸⁷ Im restlichen Gebiet außerhalb des Römischen Reiches lebten Markomannen, Saxonen, Langobarden, Semnonen, Hermunduren, Chatten, Cherusker, Tenkterer, Ubier, Sugambren, Marser, Brukterer, Amsivarier, Friesen und Chauken.

⁶⁸⁸ In anderen Schulbüchern teilweise auch „Pfahlgraben“ oder „Grenzwall“ und nur in Klammern „Limes“ genannt. In: WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1926. S. 68

⁶⁸⁹ Hierbei handelt es sich erneut um die Verwendung eines Exonyms für den heute verwendeten Begriff des Dekumatslands.

⁶⁹⁰ Vgl. WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1925. S. 4

*und Rom begnügte sich mit dem Schutze der Rheingrenze durch das Zehntland und den Limes.*⁶⁹¹

Der Zweck des „Zehntlands“ sei zum „Schutze der Rheingrenze“. Vermutlich drückt die Schraffur hier eine Art ‚Puffer‘ zwischen Römischem Reich und Germanien aus. Trotz des ‚Puffer-Charakters‘ sind römische Siedlungsspuren in Form von Städten im „Zehntland“ oder ‚Dekumatsland‘ sichtbar. Das Gebiet scheint also durchaus zum Teil römisch geprägt gewesen zu sein.

Es bleibt die Frage, warum das Römische Reich nicht schwarz oder grau markiert wurde, um seinen negativen Charakter hervorzuheben. Vielleicht war der Grund hierfür eher pragmatischer Natur. Hätte man das Römische Reich eingefärbt, wären die Städte- und Flüßennamen nur noch sehr schwer lesbar gewesen.

Das römische Gebiet wirkt durch die Städte zivilisiert, erschlossen und hoch entwickelt, auch ohne dass das römische Straßennetz hier eingezeichnet werden musste. Im germanischen Gebiet hingegen sind außer den Völkernamen natürliche Phänomene wie Gebirge, Wälder und Flüsse eingetragen. Dies spricht für die Unberührtheit der Gegend, aber eventuell auch dafür, dass es auf dieser Seite keine größeren Siedlungen gab. Eben jene Gebirge, Wälder und Flüsse sind teilweise in der Karte nicht beschriftet. Eine plausible Hypothese ist, dass die Schüler und Lehrer um 1925 diese Gebirgszüge kannten und deshalb keine Beschriftung benötigten, aber die Gebirge zur Lokalisierung der Volksstämme verwendet werden konnten.

Als Beobachtungen können festgehalten werden:

1. ‚Die‘ Germanen gibt es nicht. Auf der Karte sind viele Volksstämme zu sehen. „Germanien“ bezeichnet ausschließlich das geographische Gebiet.
2. Römer und ihre Namensgebungen existieren auf der Karte nicht.
3. Das „Zehntland“ wird als Puffer mit römischen Siedlungsspuren dargestellt.
4. In ‚Germanien‘ gibt es keine zivilisatorischen Zeugnisse (Städte).
5. Im Text wird vom Rhein als Grenze Germaniens gesprochen sowie die Schlacht des Ariovist gegen Cäsar westlich des Rheins und seine Bedeutung für die Zementierung der Verhältnisse am Rhein hervorgehoben. Dies steht im Widerspruch zur rechtsrheinischen Anwesenheit der Römer auf der Karte.

4.1.1.3.1 Das Germanenbild im Spiegel zeitgenössischer Publikationen

Die erste Aussage deckt sich größtenteils mit den wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Zeit.⁶⁹² Allerdings nahm der Leipziger Professor und Bibliothekar Ludwig SCHMIDT, der zur Geschichte der

⁶⁹¹ WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1925. S. 4

⁶⁹² Vgl. z.B. BÜHLER, Johannes: Deutsche Geschichte. Urzeit, Bauerntum und Aristokratie bis um 1100. Berlin und Leipzig 1934. S.81f

Langobarden promovierte, 1913 eine andere Gruppierung vor, als die Karte zeigt. Er sprach von einer groben Unterteilung der Germanen in „Westgermanen oder Deutsche und Ostgermanen, zu denen die Völker der sogenannten gotisch-wandalischen Gruppe und die Skandinavier [...] gehörten.“⁶⁹³ Eben jene „Westgermanen oder Deutsche“, wie er sie nannte, hätten teilweise auch schon in römischem Gebiet gelebt: „Im Elsaß und in der Pfalz wohnten die Triboker (um Straßburg), Nemeter (Speier) und die Wangionen (Worms).“⁶⁹⁴ Auf der Schulbuchkarte „Germanien zur Römerzeit“ (Abb.19) scheint es jedoch so, als würden auf dieser Seite des Rheins keine germanischen Stämme leben. In der Karte gibt es nur einen Hinweis auf Germanen in römischem Gebiet.



Abb. 20: „Die Germanen am Ende des 1. Jahrhunderts“. In: SCHMIDT, Ludwig: Die germanischen Reiche der Völkerwanderung. Leipzig 1913. Karte im Einband

„Vindelicien“ weist wahrscheinlich das Gebiet aus, in dem die „Vindeliker“ leben. Die in SCHMIDTS Buch enthaltene Karte „Die Germanen am Ende des 1. Jahrhunderts“ (Abb.20) zeigt dieses Volk an eben jener Stelle.

Die anderen germanischen Völker im Römischen Reich bleiben in der Schulbuchkarte ungenannt, während die Bezeichnungen der Völker östlich des Rheins größtenteils übereinstimmen. SCHMIDT hingegen verzeichnete 1913 weder das Zehntland noch den Limes. Römische Bezeichnungen sind nur als Raumbezeichnungen vorhanden, nicht einmal römische Stadtgründungen sind hier auszumachen. Hinsichtlich Beobachtung 2 folgt diese Karte derselben Tendenz wie die Schulbuchkarte – ist in ihrer ‚Auslöschung‘ der Römer allerdings noch radikaler.

Die Darstellung von WEHRHAN, WITTELSBACH und IDELBERGER spiegelt also bezüglich der Germanendarstellung zeitgenössische wissenschaftliche Literatur wider. Bezüglich des Untersuchungsgegenstandes germanischer Völker am Rhein und des Verschweigens römischer Existenz wäre allerdings auch eine extremere Darstellung belegbar gewesen.

4.1.1.3.2 Die Römer in Südwestdeutschland im Spiegel zeitgenössischer Publikationen

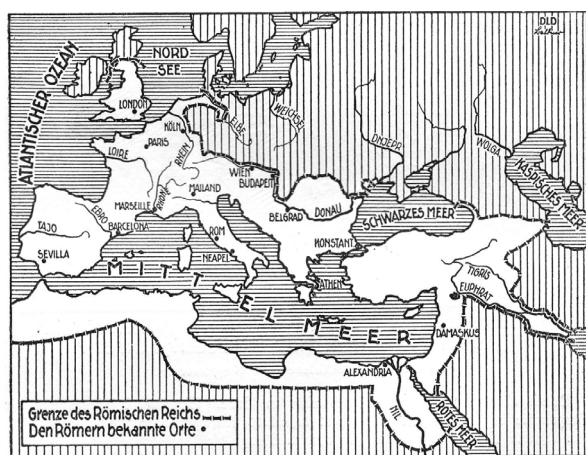
Auf der anderen Seite gab es aber auch Karten, die ihren Fokus auf das Römische Reich legten. Abb.21 des Vertreters der geopolitischen Strömung in der Geographie Adolf GRABOWSKY verortet die Grenze 1928 zwischen Römischen Reich und Germanien deutlich östlich des Rheins.

Da die Germanen gar nicht eingezeichnet und damit auch keine eventuell germanischen Völker innerhalb des Römischen Reiches zu identifizieren sind, eignet sich die Karte nur, um die Rolle des „Zehntlandes“ genauer zu untersuchen. Dieses Gebiet, das auf der Schulbuchkarte hervorgehoben und mithilfe des Textes zur „Pufferzone“ erklärt wurde, gehört hier ohne weitere Anmerkung zum Römischen Reich. Beim Vergleich der drei Karten werden die unterschiedlichen Intentionen der Kartenauf-

693 SCHMIDT, Ludwig: Die germanischen Reiche der Völkerwanderung. Leipzig 1913. S. 7

694 Ebd. S. 8f

toren deutlich: Während in der Karte von GRABOWSKY (Abb.21) die Bedeutung und Existenz eines einzigen Großreiches in Europa betont werden soll, liegt bei SCHMIDT (Abb.20) der Schwerpunkt auf der Ausbreitung der Germanen am Rhein und damit der Manifestation der Legitimation von linksrheinischen Gebietsansprüchen. Vergleicht man beide



1. Das römische Reich in seiner größten Ausdehnung
Abb. 21: GRABOWSKY, Adolf: Deutschland und das Weltbild der Gegenwart. Berlin 1928. S. 5

Karten der damaligen Wissenschaft mit der Schulbuchkarte, so kann festgehalten werden, dass die Schulbuchkarte (Abb.19) einen gemäßigten Mittelweg zwischen beiden Karten bildet. Obwohl explizit eingezeichnet, ist das Zehntland nicht als dem Römischen Reich zugehörig erkennbar. Das Römische Reich wird zwar nicht mit Namen versehen, seine zivilisatorischen Spuren werden allerdings, auch im Gegensatz zu den Germanen, gewürdigt. Auf der anderen Seite existieren auf dieser Karte aber, anders als bei SCHMIDT, keine germanischen Völker westlich des Rheins.

Im Vergleich zu weiteren Karten wie der SCHMIDTS zeigen sich Ähnlichkeiten zu anderen Schulbuchkarten, die durch die Fokussierung auf die römische Besiedlung bis zum Limes der Darstellung GRABOWSKYS ähneln. Bemerkenswert ist, dass diese Karten germanische Völker nicht eintragen, sondern das römische Großreich betonen.⁶⁹⁵

4.1.1.3 Die Legende von Ariovist im Spiegel zeitgenössischer Publikationen

Bezug nehmend auf die Legende um Ariovist und damit Untersuchungspunkt 5 betreffend, vermutete der Schriftsteller und Historiker Johannes BÜHLER 1922, dass Ariovist westlich des Rheins ein „Germanenreich“ gründen wollte. Er schrieb nicht, von welchem Stamm dieser Germanenfürst gewesen sein soll, sondern nur, dass er als Germane ein Reich für seinesgleichen etablieren wollte.⁶⁹⁶ Aus diesem Grunde solle es letztendlich zur Entscheidungsschlacht zwischen Cäsar und dem ehemaligen Verbündeten Ariovist gekommen sein, so BÜHLER weiter. Im Text zur vorliegenden Karte hieß es dagegen, Ariovist sei „über den Rhein vorgedrungen“. Ob er dies zum Zwecke einer germanischen Reichsgründung tat, wird hier nicht beschrieben. Ebenso wenig war die Rede davon, dass Gebiete links des Rheins germanisch gewesen seien. Diese Behauptung stellten sowohl BÜHLER als auch der in Köln als Rechtsanwalt tätige Franz SCHÖNBERG⁶⁹⁷ auf, der 1925 schrieb: „Vor dem Römer saß der Germane an beiden

695 Vgl. WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1926. S. 68; GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen. 1. Heft. Ferdinand Hirt Breslau 1926. S. 81; KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen. Teil 1. Verlag und Druck von D.B. Teubner Berlin, Leipzig 1926. S. 88; REIMANN, Arnold; HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen. Abteilung IIB. Heft 1. Druck und Verlag von R. Oldenbourg München, Berlin 1927. S. 202

696 Vgl. BÜHLER, Johannes: Die Germanen in der Völkerwanderung. Leipzig 1922. S. 25

697 1763-1954: Rechtsanwalt in Köln; im Ersten Weltkrieg in der Besatzungsverwaltung in Belgien tätig; während der französischen Besatzung aktive Beteiligung am Widerstand gegen die Besatzungspolitik (vgl. Baerlecken, Marta; Tiedau, Ulrich: Das Deutsch-Niederländische Forschungsinstitut an der Universität Köln 1931-1945 und der Aufbau des Faches Niederlandistik in der frühen Bundesrepublik. In: Dietz, Burkhard; Gabel, Helmut; Tiedau, Ulrich: Griff nach dem Westen: die ‚Westforschung‘ der völkisch-nationalen Wissenschaften zum nordwesteuropäischen Raum. Münster, New York, Berlin, München. 2003. S.851-885. S. 857)

Ufern des Rheins [...]“⁶⁹⁸ und erst der Sieg Cäsars über „Ariovist“⁶⁹⁹ hätte eine Verdrängung dieser Germanen zur Folge gehabt. Allerdings wäre es nie gelungen, die Germanen komplett zu verdrängen, da immer wieder Germanen eingewandert seien, was dazu führte, dass die „Unterschicht“⁷⁰⁰ nie komplett romanisiert wurde.⁷⁰¹

An dieser Stelle widersprach SCHÖNBERG Cäsars Bello Gallico, der beschrieb, dass die Germanen in das Gebiet westlich des Rheins eingedrungen seien⁷⁰² und sich nach der Niederlage wieder komplett über den Rhein zurück gezogen hätten.⁷⁰³ SCHÖNBERG, der in einem Werk von Karl Christian von LOESCH, seines Zeichens Experte für das Volks- und Auslandsdeutschtum, veröffentlichte, kann aufgrund seiner biographischen Informationen eher in den Bereich der grauen Literatur eingeordnet werden.

Dieses weitere Beispiel zeigt, dass die Schulbuchkarte auch in Bezug auf die Frage der Germanen beidseits des Rheins eine gemäßigte Haltung einnimmt. Zu erkennen ist dies auch am Darstellungstext: „[...] deutsche Land von der Weichsel bis zum Rhein [...]“. Der Rhein gilt im Schulbuch als Grenze ‚Deutschlands‘. Dem widersprach Karl HAUSHOFER, Professor an der Universität München und prominenter Vertreter geopolitischer Strömungen, im selben Jahr. Er hielt fest, dass der Rhein nach germanischer Vorstellung eben nie die Grenze sein sollte, sondern vielmehr germanische „Lebensader“ und dass alle anderen Behauptungen „geopolitische Fehler“ seien.⁷⁰⁴ Und Adolf GRABOWSKY ergänzte, dass ein Fluss Grenze sein könne, aber eben nur, wenn der Fluss gleichzeitig „ethnographische Grenze“ sei und er keine „Verkehrsbahn“ darstelle. Er ging sogar im Falle des Rheins noch weiter, indem er sagte:

*„[...] wozu im Gebiet der oberrheinischen Tiefebene noch kommt, daß hier die Gebirge rechts und links des Rheins geologisch durchaus zusammenhängen, insbesondere der Schwarzwald mit den Vogesen.“*⁷⁰⁵

Übereinstimmend mit dieser Aussage schrieb auch Albrecht PENCK, Professor für Geographie an der Universität Berlin 1925, dass die Grenze des deutschen Sprachraumes und damit des „deutschen Volkbodens“ im Westen „die höhern Ketten des Schweizer Jura, die Vogesen und Ardennen“⁷⁰⁶ sei. Und Theodor ARLDT benannte eben jene schon bei SCHMIDT erwähnten „deutsche(n) Stämme“, die in diesen Gegenden teilweise bereits zur Zeit der Kelten westlich des Rheins ansässig waren. So seien die Triboker im Elsass zu finden gewesen⁷⁰⁷ und auch an Ariovists Feldzug beteiligt gewesen.⁷⁰⁸

698 SCHÖNBERG, Franz: Der Kampf der Kulturen im Westen. In: LOESCH, K.C. von: Volk unter Völkern. Bücher des Deutschtums. Band 1. Breslau 1925. S. 333-339. S. 333

699 Man beachte die unterschiedliche Schreibweise

700 Ebd. S. 334

701 Vgl. ebd. S. 334

702 Vgl. DEISSMANN, Marieluise (übersetzt und herausgegeben): Gaius Iulius Cäsar. Der Gallische Krieg. Stuttgart 2015. S. 26

703 Vgl. ebd. S. 44

704 HAUSHOFER, Karl: Die geopolitische Betrachtung grenzdeutscher Probleme. In: LOESCH, K.C. von: Volk unter Völkern. Bücher des Deutschtums. Band 1. Breslau 1925. S. 188-192. S. 190

705 GRABOWSKY 1928, S. 73

706 PENCK, Albrecht: Deutscher Volks- und Kulturboden. In: LOESCH, K.C. von: Volk unter Völkern. Bücher des Deutschtums. Band 1. Breslau 1925. S. 62-73. S. 62

707 Vgl. ARLDT, Theodor: Germanische Völkerwellen und die Besiedelung Europas. Leipzig 1917. S. 144

708 Vgl. ebd. S. 147

4.1.1.3.4 Die Einordnung der Erkenntnisse mithilfe von Zusatzinformationen zu Autor und Verlag

Karl WEHRHAN (1871-1938), Herausgeber und Mitautor des Schulbuches, war Volkskundler und Volksschullehrer aus Detmold. Nach dem Ablegen einer Zusatzprüfung war er als Mittelschullehrer und von 1912 bis 1933 als Schulleiter der Volta-Mittelschule in Frankfurt⁷⁰⁹ am Main tätig. Aufgrund seines Alters ist anzunehmen, dass dies in keinem Zusammenhang mit der Machtübernahme im selben Jahr stand, da Veröffentlichungen von ihm weiterhin erschienen.⁷¹⁰ Neben den beiden Geschichtsschulbuchreihen „Geschichte“ und „Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen“ im Diesterweg-Verlag, veröffentlichte er zwischen 1914 und 1937 zahlreiche Kinder- und Schulbücher.

Beide mehrbändigen Werke entstanden in Zusammenarbeit mit den beiden Mittelschullehrern Dr. Heinrich IDELBERGER und Hans WITTELSBACH (*1887). WITTELSBACH war im Regierungsbezirk Düsseldorf angestellt. Trotz der offensichtlich weiten Verbreitung der Bücher⁷¹¹ konnten keine weiteren Details zu den Autoren in Erfahrung gebracht werden.

Als drittgrößter Verlag im Jahre 1927 konzentrierte sich der 1860 gegründete Diesterweg-Verlag nach dem Ersten Weltkrieg vermehrt auf den Schulbuchmarkt: Von 378 veröffentlichten Titeln 1927 waren 282 Schulbücher.⁷¹² Nach dem Krieg war Diesterweg einer von 48 Verlagen deutschlandweit, die 188 Schulbuchtitel in 13 Fächern für die Mittelschule anboten.⁷¹³ Der Verlag galt als deutschnational, was sich besonders nach der Machtübernahme in einer sehr schnellen Übernahme der nationalsozialistischen Ideologie zeigte. Ob dieser vorausseilende Gehorsam nun aus wirtschaftlichen Interessen oder aus Überzeugung geschah, ist heute nicht mehr nachvollziehbar⁷¹⁴ – auch da das Archiv des Verlags sowie das Verlagshaus im Zweiten Weltkrieg vernichtet wurden. Laut Vorwort des Buches wollten die Autoren mit ihrem Werk eine „lebendige Auffassung vom Werden und Wesen deutschen Volkstums [zu] erzielen und in die Gegenwartsfragen ein[zuf]ühren“⁷¹⁵. Diese Formulierungen würden zum deutsch-nationalen Charakter des Verlags passen. Angesichts dieser Beobachtungen verwundert die vergleichsweise moderate Darstellung in der Karte. Sollte der Verlag seine Vorstellungen nicht vollständig in dieser Karte repräsentiert sehen, würde das bedeuten, dass in diesem Beispiel eventuell eher dem Autorenwunsch nachgekommen wurde. Belegbar ist diese Vermutung aber aufgrund der fehlenden Autoreninformationen nicht. Da die Schulbücher auch die Kontrollen durch die Zulassungsinstanzen passieren mussten, kann die Darstellung an dieser Stelle auch ein Zugeständnis an die staatlichen Instanzen sein, um den Verkauf nicht zu gefährden.

Besonders die Informationen zum Diesterweg-Verlag hätten eine andere als die relativ moderate Deutung bezüglich der Karte erwarten lassen. Auch die biographischen Informationen zu Karl WEHRHAN

709 Vgl. WEHRHAN, Karl: Lehrbuch der Erdkunde und Geschichte für Mittelschulen. Frankfurt a. M. 1926

710 Vgl. Lexikon westfälischer Autorinnen und Autoren: http://www.lwl.org/literaturkommission/alex/index.php?id=00000003&letter=&place_id=&archive_id=00000076&author_id=00002411&layout=2

711 Alle Bücher wurden in mehreren Auflagen veröffentlicht: teilweise sogar sechs Auflagen

712 Vgl. SCHNEIDER, Ute: Der wissenschaftliche Verlag. In: Börsenverein des Deutschen Buchhandels (Hrsg.): Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2 Teil 1. Frankfurt am Main 2012. S. 379-440. S. 387f

713 Vgl. KREUSCH, Julia: Der Schulbuchverlag. In: Börsenverein des Deutschen Buchhandels (Hrsg.): Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2 Teil 2. Frankfurt am Main 2012. S. 219-241. S. 225

714 Vgl. WITTMANN, Reinhard: Ein konservativer Verlag im Dritten Reich – das Beispiel Oldenbourg. In: SAUR, Klaus G. (Hg.): Verlage im „Dritten Reich“. Frankfurt am Main 2013. S. 39-50. S. 42

715 Vorwort. In: WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans; IDELBERGER, Heinrich: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1925. S.V

als Volkskundler hätten beispielsweise eine Verbreitung der Germanen auch westlich des Rheins vermuten lassen. Es scheint so, als hätten staatliche Vorgaben eine Radikalisierung der Darstellung vermieden.

4.1.1.3.5 Zwischenfazit exemplarische Kartenanalyse

Bezüglich des dargestellten Beobachtungszeitraums können folgende **inhaltliche Schlussfolgerungen** festgehalten werden, die später mit Veröffentlichungen der Zeit nach 1933 verglichen werden können:

- » Die Tatsache, dass keine germanischen Völker westlich des Rheins gelebt hätten, wie es die Schulbuchkarte impliziert, entsprach augenscheinlich nicht der Meinung des Großteils der Wissenschaft zu dieser Zeit.
- » Die Aufteilung der Germanen in viele kleine Völker hingegen, wie es auch auf der Karte von SCHMIDT zu erkennen ist, scheint deutsch-national geprägter wissenschaftlicher Konsens gewesen zu sein.
- » Betrachtet man also die Schulbuchkarte im Spiegel der Veröffentlichungen ihrer Entstehungszeit, so ist festzuhalten, dass sie die Tendenzen der Vernachlässigung des Römischen Reiches aufgreift und das Zehntland als nicht explizit zum Römischen Reich gehörig kennzeichnet. Die von anderen Quellen⁷¹⁶ in Betracht gezogene Existenz germanischer Völker westlich des Rheins wird hingegen verneint.
- » Die Karte scheint also in erster Linie nicht den völkisch-rassischen Tendenzen, die in der Zwischenkriegszeit aufkamen, anheim zu fallen, sondern ein relativ moderates Geschichtsbild zu vermitteln.

Erste Vermutungen bezüglich des **Zusammenhangs von Kartendeutung und Autor bzw. Verlag** konnten mithilfe des Vergleichs der Deutung der Karte und biographischen Informationen gezogen werden.

- » Obwohl der Diesterweg-Verlag als deutsch-national bezeichnet werden kann und Karl WEHRHANS Forschungsschwerpunkt im Bereich der Volkskunde lag, erscheint die Karte auf den ersten Blick moderat.
- » Die zurückhaltend wirkende Darstellung ist vermutlich auf den Einfluss staatlicher Kontrollstellen bzw. Erlasse zurückzuführen. Damit ist die Karte ein Spiegel ihrer Entstehungszeit 1925, die auf staatlicher Ebene geprägt war von Bestrebungen der Annäherung in Europa, was im Abschluss der Verträge von Locarno ihre Manifestation fand.

⁷¹⁶ Wie beispielsweise die Karte „Germanische Bevölkerungsgruppen zur Zeit des Tacitus“. In: HEATHER, Peter: Invasion der Barbaren. Die Entstehung Europas im Ersten Jahrtausend nach Christus. Stuttgart 2011. (Original: London 2009) S. 558f zeigt.

4.1.2 „Völkerwanderung“ sowie „Ende der Völkerwanderung und Theoderich“ in Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1919 und 1932

Aufgrund der geringen Anzahl von Völkerwanderungskarten in der Weimarer Republik sollen im Folgenden dynamische Wanderungskarten und statische ‚Ergebniskarten‘ miteinander verglichen werden. Dabei werden die in der Analyse von Abb.19 aufgestellten Beobachtungen berücksichtigt werden. Durch eine Gegenüberstellung dreier Karten der am weitesten verbreiteten Schulbücher werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt.

4.1.2.1 Hirt-Verlag: „Völkerzüge und Reiche der Völkerwanderung“

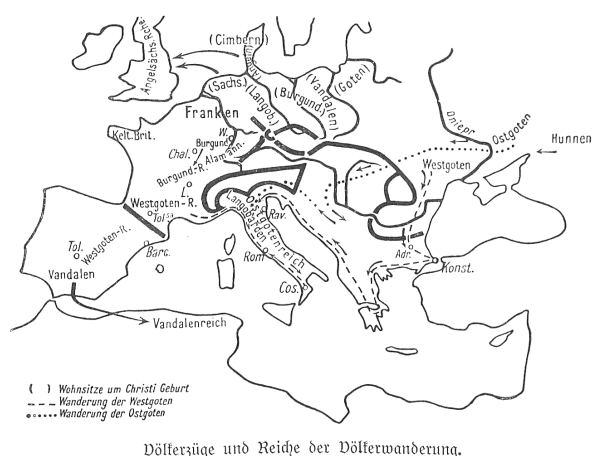


Abb. 22: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen. Heft 1. Ferdinand Hirt. Breslau 1926. S. 87

Die Karte „Völkerzüge und Reiche der Völkerwanderung“ (Abb.22) zeigt Europa inklusive des Mittelmeeres und des Schwarzen Meeres zu einer Zeit, die durch die Karte direkt nicht benannt ist. Angesichts der Legende, die von einem Ausgangspunkt „um Christi Geburt“ spricht, und des Textes, in dem von „Thronstreitigkeiten nach Theoderichs Tode“⁷¹⁷ die Rede ist, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um einen Zeitraum zwischen ca. 0 und 526 n. Chr. handelt.

Entgegen vieler anderer Schulbuchkarten sticht diese durch die Existenz einer Legende hervor, in der die „Wohnsitze um Christi Geburt“ und die

„Wanderung der Westgoten“ sowie der „Ostgoten“ festgehalten werden. Aufgrund des sehr großen Kartenausschnittes ist es schwierig, exakte Aussagen für das Rheingebiet zu treffen. Im Norden, an der Rheinmündung, waren um Christi Geburt die Sachsen, die sich dann über das Meer nach Großbritannien aufmachten, und dort, zusammen mit den Angeln, das „Angelsächs. Reich“ gründeten. Weiter südlich befinden sich nun zu dem Zeitpunkt, den die Karte zeigt, die Franken, deren Ausgangspunkt nicht in der Karte vermerkt ist. Zuletzt sind die „Alamann.“ zu nennen, die südlich an das Frankenreich anschließen und im Westen von den Burgundern begrenzt werden. Auch das Ursprungsgebiet der Alamannen ist nicht verzeichnet. Aus der Karte geht aber hervor, dass die Burgunder um Christi Geburt an der Oder saßen und an das westliche Ufer des Rheins zogen. Von dieser Stelle geht nochmals ein Pfeil nach Zentral-Frankreich, das vermutlich eine erneute, spätere Wanderung symbolisieren soll.⁷¹⁸ Somit werden Wanderungen einerseits mithilfe von Pfeilen, andererseits aber auch mithilfe von Klammersetzungen (um das Jahr 0 in Klammern, danach ohne) dargestellt. Dies dient vermutlich der besseren Lesbarkeit der Karte. Als einzige Ortschaft ist eine Siedlung mit der Bezeichnung „W.“ verzeichnet, was aufgrund der geographischen Lage für die Stadt Worms spricht. Bezugnehmend auf das Nibelungenlied kann „W.“ nur für Worms, die Stadt der Burgunder, stehen. Für die Schüler der Zeit um 1926 muss dies offensichtlich gewesen sein, sonst wäre hier nicht die Abkürzung verwendet worden. Die Tatsache, dass die Alamannen noch als selbstständiges Volk am Rheinufer verortet werden, spricht

717 GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen. Heft 1. Ferdinand Hirt. Breslau 1926. S. 87

718 Die Burgunder wurden 413 am Rhein, man geht heute davon aus, bei Worms, angesiedelt. 443 wurden sie dann an den Genfer See umgesiedelt, von wo sie ihr Reich, bis zur Eroberung durch die Franken, stetig vergrößerten. (Vgl. POHL, Walter. Die Germanen. München 2000. S. 38f)

dafür, dass die Eroberung durch die Franken und die Ausdehnung des Frankenreiches hier nicht thematisiert werden sollen. Dies wird durch den Text unterstrichen, in dem nur von den Ostgoten und ihrem Schicksal unter Theoderich und danach die Rede ist. Die Franken mit ihrem König Chlodwig kommen jedoch nicht vor. Dafür, dass auf dieser Karte nicht die Franken im Mittelpunkt stehen sollen, spricht auch, dass Angelsachsen, Burgunder, Westgoten und Ostgoten mit ihren Reichen verzeichnet sind, die Franken allerdings nur als Volksgruppe und nicht als zusammenhängendes Reich auffallen. Dem widerspricht aber die zeitliche Verortung nach dem Tode Theoderichs⁷¹⁹, denn Theoderich verstarb 526 n. Chr. und damit 13 Jahre nach Chlodwig, dem Frankenkönig, der die Alamannen 496 und 506 besiegt hatte.⁷²⁰ Demnach müssten die Alamannen zu diesem Zeitpunkt bereits aufgeteilt sein. Der größte Teil müsste unter fränkischer Herrschaft stehen und ein kleinerer südlicher Teil unter dem Schutz der Ostgoten.⁷²¹ Eine Schwächung der Alamannen zugunsten der Franken könnte in der Karte allerdings durch die kleinere Schriftgröße der Alamannen angedeutet werden.

Die Ursache für die beobachteten Ungenauigkeiten und aufgetretenen Fragen können in der Entstehung der Karte gefunden werden. Um die Völkerwanderung darstellen zu können, bedienten sich die Kartenzeichner verschiedener Generalisierungstechniken. Nach MONMONIER sind in der Karte Beispiele für „simplification“⁷²² und „smoothing“⁷²³, beispielsweise in Form der fehlenden Flüsse oder der begradigten Wanderwege zu identifizieren. In diesem Fall entspricht diese Technik der Funktion des „Selektierens“⁷²⁴ nach HAKE et. al. Die Zeichner entscheiden sich darin, welche Flüsse, Gebirge, Städte eingezeichnet werden. Alle einzuzichnen, wäre nicht praktikabel. Diese ausgewählten Aspekte werden dann vergrößert dargestellt, hier besonders auffällig an Gebirgszügen oder Ortschaften. Aus Platzgründen konnten die Ortschaften nur mithilfe von „Abkürzungen“⁷²⁵ beschrieben werden. Die Völkerbezeichnungen hingegen wurden nicht abgekürzt. Neben der schon erwähnten möglichen Ursache, dass die Leser die Ortschaften auch mit Abkürzungen erkennen, könnten den Autoren die Ortsbezeichnungen auch weniger wichtig gewesen sein als die Volksbezeichnungen. Schließlich stehen sie im Mittelpunkt der Karte und die Ortschaften dienen lediglich der Orientierung. Damit wurden nach HAKE einzelne Aspekte der Karte „bewertet“⁷²⁶. Würden Ortschaften mit ihrem kompletten Namen ausgeschrieben, würde erneut die Frage der Schreibweise aufkommen, die wiederum, wie auch die Ortsauswahl, eine Bewertung beinhalten würde. Verdichtungen, die MONMONIER auch „aggregation“⁷²⁷ nennt, sind besonders bei Ortschaften oder Gebirgen zu erkennen, aber auch bei der Eintragung der Wohnsitze der Völker. Deutlicher wäre dies noch durch eine unterschiedliche Einfärbung geworden. Allerdings hätte dies abermals zu Problemen bei der Lesbarkeit der Karte geführt.

Die eingezeichneten Flüsse und Gebirge⁷²⁸ ermöglichen dem Betrachter neben ihrer Funktion als Ori-

719 Im Text (S.87) heißt es: „In die Thronstreitigkeiten nach Theoderichs Tod griff wieder Justinian ein.“ Justinians Feldzug, wie auch die Schlacht am Vesuv und die anschließende Flucht der Ostgoten sind allerdings in der Karte nicht eingezeichnet. Die Vermutung liegt also nahe, dass hier der Zeitpunkt des Todes Theoderichs dargestellt werden soll.

720 Vgl. POSTEL, S. 145f

721 Vgl. ebd. S. 65

722 MONMONIER, Mark: Eins zu einer Million. Die Tricks und Lügen der Kartographen. Aus dem Amerikanischen von Doris Gerstner. Basel, Boston, Berlin 1996. S. 48

723 MONMONIER 1996, S.48

724 HAKE, Günter; GRÜNREICH, Dietmar; MENG, Liqiu: Kartographie. Visualisierung raum-zeitlicher Informationen. Berlin, New York 20028. S. 168

725 MONMONIER 1996, S. 48

726 HAKE; GRÜNREICH; MENG, S. 168

727 MONMONIER 1996, S. 48

728 Ähnlich wie in Abb.19 des Diesterweg Verlags

entierungshilfe, Abhängigkeiten der Wanderungen von natürlichen Begebenheiten zu erkennen oder mutmaßliche Probleme und Gefahren der Wanderzüge nachvollziehen zu können. Damit zeigt sich hier ein Element der geopolitischen Strömung der Geographie, für das der Herausgeber des Schulbuches, Walther GEHL, ein besonderes Interesse entwickelt hatte.⁷²⁹

Wie auch im Schulbuchtext betont wird, liegt der Fokus eindeutig auf dem Reich der Ostgoten und Theoderichs Versuch einer Einigung der germanischen Völker.

„Seine weiblichen Verwandten verheiratete Theoderich mit Fürsten anderer germanischer Stämme. Er selbst heiratete die Tochter des Frankenkönigs. So hoffte er, einen Bund der germanischen Völker zum Schutze des Friedens zustande zu bringen.“⁷³⁰

Nicht von einem germanischen Reich ist die Rede, sondern von einem „Bund“. Ein rein germanisches Reich war auch deswegen nicht möglich, so der Text, da Theoderich die römischen Verwalter und Beamten beibehielt,⁷³¹ somit zwar die Verwaltung sicherte, dadurch allerdings auch keinen komplett germanischen Staat initiieren konnte. Damit spiegelt der Text durchaus die Meinung der Zeit wider. SCHMIDT schrieb 1913 beispielsweise von „imperialistischen Bestrebungen“ Theoderichs: eine Einigung der Germanen auf römischem Boden wäre nur unter seiner Führung denkbar gewesen. Jedoch konnte dieses Vorhaben SCHMIDT zufolge aufgrund des „geringen Solidaritätsgefühl[s] der Germanen“⁷³², „der Schwäche des ostgotischen Staates“ und des „Expansionstrieb[s] der Franken“⁷³³ nicht gelingen.

Trotz eines fehlenden germanischen ‚Reiches‘ wird doch deutlich, dass sich die Germanen am Ende der Völkerwanderung über ganz Europa ausgebreitet hatten, und es „alamannische“ bzw. ‚deutsche‘ Siedlungen zu beiden Seiten des Rheines (Franken und Alamannen) und in anderen, auch weiter entfernten Bereichen Europas gab. Die Karte leistet damit einen Beitrag zum Verständnis der damaligen Gegenwart vom Auslandsdeutschtum außerhalb der deutschen Grenzen. Diese Tendenz könnte ihren Ursprung auch im Engagement des Herausgebers GEHL im VDA⁷³⁴ haben.⁷³⁵ Allerdings wird sich zeigen, dass dieses Deutungsmuster genauso bei anderen Karten beobachtbar ist. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass die von PFAFF schon 1832 getätigte Aussage, dass sich die kleineren Stämme und Völker zu Alamannen, Franken, Sachsen und Goten zusammengeschlossen hätten, von der Karte mit Einschränkungen übernommen wird. Zusammenschlüsse sind erkennbar, allerdings fehlen in der Karte die Sachsen. Hingegen sind andere Völker wie beispielsweise „Vandalen“ oder „Burgunder“ noch als eigenständige Stämme erkennbar.

4.1.2.2 Oldenbourg-Verlag: „Die germanischen Reiche beim Tode Chlodwigs und Theoderichs des Großen“⁷³⁶

Folgt man den Zeitangaben der Kartentitel, so zeigt die Karte in Abb.23 das Ende des in Abb.22 be-

729 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Bd. 3 Münster, Berlin 2011. S. 1432f

730 GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen. Heft 1. Ferdinand Hirt. Breslau 1926. S. 86f

731 Vgl. ebd. S. 86

732 SCHMIDT, S. 37

733 Ebd. S. 38

734 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Band 3. Berlin 2011. S.1432f

735 Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 1432f

736 „Genehmigt durch das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, mit Erlaß UIII D 2 118 vom 4.XII.1927“

schriebenen Zeitraums (511-526 n. Chr.). Im Gegensatz zur Karte von GEHL und WORBS sind hier keine Gebirgszüge zu sehen. Der Fokus liegt auf den Grenzen „germanischer Reiche“, die in Abb.22 nicht thematisiert werden.



Die germanischen Reiche beim Tode Chlodwigs und Theoderichs des Großen.

Abb. 23: „Die germanischen Reiche beim Tode Chlodwigs und Theoderichs des Großen“. In: REIMANN, Arnold; HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen. Abteilung IIb. Heft 2. Oldenbourg. München und Berlin 1928. S. 77

Gegensätzlich ist ebenfalls, dass es sich bei Abb.23 um eine statische Karte handelt, die die Aufteilung Europas zu einem bestimmten Zeitpunkt darstellt. Sowohl die Westgoten als auch die Wandalen, Friesen, Ostgoten, Angelsachsen, Franken, Sachsen, Thüringer, Burgunder und Alamannen sind germanische Stämme, die nun bis auf wenige Ausnahmen ganz Europa besiedeln. Durch unterschiedliche Schraffuren hervorgehoben, und damit betont, sind die Reiche der Westgoten, Wandalen, Ostgoten und Franken. Die anderen Völker sind in Weiß gehalten, allerdings durch oben erwähnte dick gestrichelte Linien voneinander getrennt. Dieses etwas eigentümliche und weder in Text noch in der Legende erklärte Vorgehen widerspricht eigentlich der ‚wissenschaftlichen Exaktheit‘, auf die der Herausgeber Arnold REIMANN stets großen Wert gelegt hatte.⁷³⁷

Vergleicht man die Karten in Abb.22 und 23, wird neben den fehlenden Wanderungsbewegungen evident, dass das Frankenreich größer ausfällt als beim Hirt-Verlag (Abb.22). Gemeinsam ist den Karten, dass die Alamannen noch als bestehendes Volk an der Quelle des Rheins bis zu Sauer und Murg (Höhe Raststatt) sitzen. Bezieht man in die Interpretation der Karte den sie umschließenden Text mit ein, wird die Bedeutung des Frankenreiches deutlich:

„Chlodwigs erstes Werk ist die Gründung eines reingermanischen Reiches durch die Vereinigung der fränkischen Stämme. Er erweitert es durch Eroberungskriege zu einem germanisch-römischen Reich.“⁷³⁸

Das erste geeinte Reich der Germanen auf europäischem Boden wird damit Chlodwig zugeschrieben und gleichzeitig auch wieder relativiert durch den Zusatz „germanisch-römische[s] Reich“. Welche Eroberungskriege hier gemeint sind, geht aus dem Text nicht hervor, aber es könnte sich dabei um gallische Gebiete handeln, die davor von den Römern besetzt waren. Mit Blick auf Theodor ARLDT ist anzunehmen, dass hier die Eroberungen des „Seine- und Loirebecken(s)“⁷³⁹, die Unterwerfung der Alamannen sowie 507 die Vertreibung der Westgoten gemeint sind. Wie Schulbuchtext und -karte betonte auch Franz SCHÖNBERG 1925 die „politische Führerschaft des Germanentums“ der Franken und eben nicht der Ostgoten. Aber auch er relativiert dieses Germanenreich, indem er es als „germanisch-roma-

⁷³⁷ Vgl. RIEKENBERG, Michael: Die Zeitschrift Vergangenheit und Gegenwart (1911-1944).Hannover 1986. S. 82

⁷³⁸ „Die germanischen Reiche beim Tode Chlodwigs und Theoderichs des Großen“. In: REIMANN, Arnold; HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen. Abteilung IIb. Heft 2. Oldenbourg. München und Berlin 1928. S. 76

⁷³⁹ ARLDT 1917, S. 168

nische[s] Reich“ beschreibt, das mehr als ein „Volksstaat“ eher ein „Abbild des zerstörten antiken Imperiums“ gewesen sei.⁷⁴⁰ Im Gegensatz zu Abb.22 der Autoren GEHL und WORBS rückt bei REIMANN und HORN das Frankenreich anstelle des ostgotischen Reiches in den Mittelpunkt. Dabei werden ähnliche Erklärungsmuster für deren ‚Untergang‘ verwendet.

Die Alamannen werden im kompletten Text nicht erwähnt, obwohl ihre Niederlage in der Geschichtsschreibung von Gregor von Tours später zum entscheidenden Moment in der Gründung des „christlichen Königiums“ der Franken wurde⁷⁴¹. Auch bei den Eroberungszügen seiner Söhne, in denen die „Thüringer (531) und Burgunder (532)“ sowie „Bayern mit Schwaben“, die unter die „Oberhoheit“⁷⁴² der Franken gestellt herausgegriffen werden, spielen die Alamannen keine Rolle.

Stellt man die beiden Karten einander gegenüber, fällt darüber hinaus auf, dass die Alamannen bei Hirt (Abb.22) wie ein kleiner, zu vernachlässigender Stamm wirken, ihnen bei Oldenbourg (Abb.5) aber aufgrund der eingezeichneten Grenzen und der weiteren Verbreitung nach Süden visuell mehr Bedeutung zukommt. Heutzutage geht die Forschung davon aus, dass die Alamannen kein fester Stamm waren. Die Bezeichnung „Stammesschwarm“⁷⁴³ erscheint passender, da dieser Begriff die Offenheit für andere Stämme und Völker beschreibt. Von einem geschlossenen Reich der Alamannen mit verortbaren Grenzen auszugehen, passt mit dieser Bezeichnung daher nicht mehr zusammen.⁷⁴⁴

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass beide Karten eine europaweite germanische Ausbreitung propagierten und dabei Franken und Alamannen auf beiden Rheinseiten zu finden sind. Allerdings unterscheiden sich die Karten deutlich in ihrer Darstellung der Völker. Die manifestierten Grenzen, die sich nur in Abb.23 finden, sind so nicht belegbar. Jedoch werden dadurch gegenwärtige ‚deutsche‘ Enklaven im europäischen Ausland für die Schüler noch deutlicher nachvollziehbar als in Abb.22.

Germanische Einheitsbestrebungen sind bei beiden Karten aufgrund von ‚Vermischungen‘ nicht zustande gekommen, so die Schulbuchtexte. An dieser Stelle besteht ein möglicher Ansatzpunkt für die rassegeleitete Geschichtsschreibung nach 1933, die die Vermischung von ‚Rassen‘ für den ‚Niedergang‘ von Reichen verantwortlich machte.

4.1.2.3 Diesterweg-Verlag: „Die Germanen beim Tode Theoderichs 526“; „Die westgermanischen Stämme“ und „die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“

Schließlich sollen zwei Karten desselben Verlags einander gegenüber gestellt werden. Es handelt sich dabei um „Die Germanen beim Tode Theoderichs 526“ aus dem 2. Band der Reihe „Lehrbuch der Erdkunde und Geschichte für Mittelschulen. Geschichte“ und „Die westgermanischen Stämme und die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“⁷⁴⁵ aus dem 5. Band derselben Reihe. Interes-

⁷⁴⁰ SCHÖNBERG, S. 335

⁷⁴¹ Vgl. POHL, Walter. Die Germanen. München 2000. S. 32

⁷⁴² Ebd. S. 77

⁷⁴³ Zitiert nach: KUHN, H.: Alemannen in Reallexikon der Germanischen Altertumskunde. Bd 1(1973). In: POHL, Walter. Die Germanen. München 2000. S. 32

⁷⁴⁴ Vgl. POHL, S. 102f

⁷⁴⁵ „Die westgermanischen Stämme und die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“. In: WEHRHAN, Karl; DIENSTBACH, Wilhelm; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Erdkunde und Geschichte für Mittelschulen. Geschichte. Teil 5, Klasse I, Ausgabe A. Diesterweg. Frankfurt am Main 1925. S. 7 u.a.

sant ist hierbei, dass sowohl die Autoren (außer Wilhelm DIENSTBACH, der ausschließlich in Teil 5 mitarbeitete) als auch der Verlag identisch sind, nur ein Jahr zwischen der Veröffentlichung lag und die Karten denselben Inhalt zeigen. Einziger Unterschied ist der Kontext des Schulbuches und daher höchstwahrscheinlich auch die zugrunde liegende Intention.

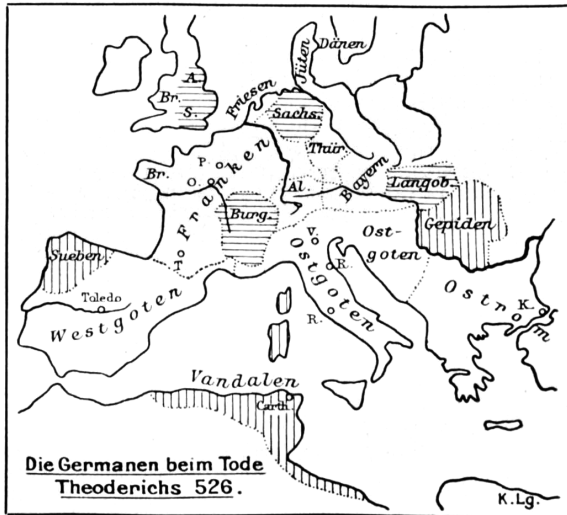


Abb. 24: Die Germanen beim Tode Theoderichs 526". In: WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans. Lehrbuch der Erdkunde und Geschichte für Mittelschulen. Geschichte. Teil II, Ausgabe A. Diesterweg. Frankfurt am Main 1926. S. 13

Die Karte aus Teil II der Schulbuchreihe bedient sich ähnlicher Darstellungsmittel wie die vergleichbare Karte des Oldenbourg-Verlags. Gestrichelte, bzw. hier leicht gepunktete Linien, bezeichnen die Grenzen der Reiche. Wie schon angedeutet, wird den Reichsgrenzen aber bei Diesterweg keine solch zementierende Wirkung eingeräumt, die Grenzlinien wirken durch ihre stärkere Transparenz durchlässiger. Die unterschiedlichen Schraffierungen wirken auf den Betrachter irritierend. Orientiert man sich an diesen, so gehörten „Gepiden“, „Sueben“ und „Vandalen“ (vertikale Schraffur) sowie „A.“ (Angeln), „S.“ (Sachsen), „Langob.“ und „Burg.“ (horizontale Schraffur) jeweils zusammen. Dann wären auch Franken, „Westgoten“, „Ostgoten“ und „Ostrom“

sowie „Friesen“, „Jüten“, „Dänen“, „Thür.“, „Bayern“, „Br“ (Briten) und „A.“ (Alamannen) durch ihre fehlende Schraffierung auf eine bestimmte Weise zusammengehörig. Der Text gibt auf diese Problematik keine Antwort. Ganz im Gegenteil: Die Schlacht am Vesuv beispielsweise, um die es im Autorentext geht, zwischen dem oströmischen und dem ostgotischen Reich verdeutlicht die Feindschaft dieser beiden Völker⁷⁴⁶ und sicherlich kein, durch die Farbgebungen der Karte suggeriertes Bündnis.

Lässt man diese irritierende Darstellung außer Acht, so zeigt die Karte, dass Theoderichs Versuch, ein zusammenhängendes Reich zu gründen, fehlschlug:

„Theoderich wollte alle Germanenstaaten zu einem großen Reiche vereinen, doch starb er zu Ravenna, ehe er sein Ziel erreicht hatte.“⁷⁴⁷

Damit widerspricht diese Deutung der Kartenerklärung von GEHL, der nur von einem Friedensbündnis unter seiner Führung spricht, das Theoderich schaffen wollte. Theoderich bekommt in dieser Art der Geschichtsschreibung eine andere Bedeutung. Seine Ziele und die Bedeutung seiner Person für eine ‚germanische Reichsgründung‘ und dadurch auch für die Gegenwart werden höher bewertet.

Lenkt man den Fokus auf den Rhein, so sind hier an seiner Mündung die Friesen verzeichnet, die bei Hirt gar nicht vorkommen und bei Oldenbourg weiter östlich eingezeichnet sind. Das Frankenreich⁷⁴⁸ sowie das Siedlungsgebiet der Alamannen werden den Umfang betreffend ähnlich dargestellt wie bei der Karte des Oldenbourg Verlags. Obwohl die Texte unterschiedliche Schwerpunkte setzen (Olden-

⁷⁴⁶ Vgl. ebd. S. 14

⁷⁴⁷ Ebd. S. 14

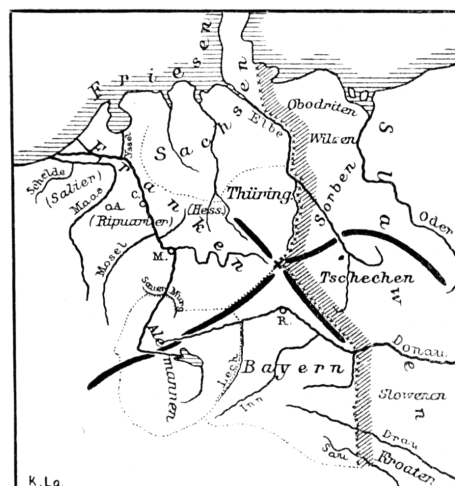
⁷⁴⁸ Allerdings werden hier in der Bretagne noch die „Br.“ vermerkt.

bourg: Frankenkönig Chlodwig; Diesterweg: Ostgotenkönig Theoderich), gleichen sich die Karten im hier relevanten Bereich.

Karl WEHRHAN, einer der meistgelesenen Schulbuchautoren der Weimarer Republik, war Mittelschullehrer und Volkskundler aus Frankfurt. Darüber hinaus engagierte er sich im Deutschen Sprachverein und war über seinen Ruhestand hinaus wissenschaftlich tätig.⁷⁴⁹ Wie beschrieben, kann über seine politische Haltung wie auch die seiner Mitautoren wenig gesagt werden.

Die konservative deutsch-nationale Haltung des Diesterweg-Verlags kommt hier allerdings insofern zum Tragen, als Theoderich als Schöpfer eines gesamtgermanischen Reiches dargestellt wird, der zu früh starb, um sein Ziel zu erreichen. Kritisch hinterfragt wird dieses Ziel oder die Ausgestaltung des Reiches nicht. Dadurch wird die scheinbar über die Jahrhunderte hinweg angestrebte Reichseinigung betont, die schließlich 1871 vollständig erreicht wurde. Durch fehlende Kritikpunkte an Theoderichs Reich fehlen an dieser Stelle auch die bei Oldenbourg herausgearbeiteten Anknüpfungspunkte für rassistische Interpretationsansätze.

„Die westgermanischen Stämme und die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“⁷⁵⁰ zeigt den Zustand in Mitteleuropa um die Jahre 511 (Tod Chlodwigs I. der Franken) und 526 n. Chr. (Tod Theoderichs I. der Ostgoten). In allen bisherigen Schulbuchkarten wurde dieser Zeitraum als Ende der Völkerwanderung festgelegt. Daher kann angenommen werden, dass die beiden Karten den identischen Zeitraum abbilden. Eine Besonderheit dieser Karte ist der Kartenausschnitt, der das Gebiet ‚Deutschlands‘ der Entstehungszeit des Schulbuchs zeigt. Darüber hinaus wird ein vermeintlicher Kontrast zwischen westgermanischen und slawischen Stämmen artikuliert. So sticht die „deutsch-slawische Grenze“ in Form einer Linie, die an Elbe, Saale und Böhmerwald entlang nach Süden verläuft, hervor. Östlich davon befinden sich die „Slawen“, die in Untergruppierungen wie beispielsweise die „Sorben“ oder die „Tschechen“ unterteilt werden. Der hier zu untersuchende Abschnitt befindet sich westlich dieser Linie, wo die westgermanischen Stämme durch gepunktete Linien⁷⁵¹, ähnlich wie in Abb.6, voneinander unterschieden werden können. In großer Schrift sind die „Friesen“, die „Sachsen“, „die Thüringer“, die „Franken“, die „Bayern“ und die „Alamannen“ verzeichnet. Als Untergruppen der Franken finden sich zusätzlich (in Klammern) die „Salier“, die „Ripuarier“ sowie die „Hess.“ Wie bei den anderen Karten fällt auf, dass die Alamannen auch hier als eigenständiges Volk verzeichnet sind und nicht als zu den Franken gehörig vermerkt werden. Sie siedelten bis zu den Flüssen Sauer und Murg (Höhe Raststatt) auf beiden Seiten des Rheins. Bei allen



Die westgermanischen Stämme und die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung. Abb. 25: „Die westgermanischen Stämme und die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“. In: Wehrhan, Karl; Dienstbach, Wilhelm; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg. Frankfurt am Main 1925. S. 7

⁷⁴⁹ http://www.lwl.org/literaturkommission/alex/index.php?id=00000003&letter=&place_id=&archive_id=00000076&author_id=00002411&layout=2

⁷⁵⁰ Bestimmungen 1. Juni 1925

⁷⁵¹ Vgl. z.B. „Die Germanen beim Tode Theoderichs 526“. In: WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. II A. Diesterweg. Frankfurt am Main 1931. S. 14

Gemeinsamkeiten hat diese Karte eine komplett andere Ausrichtung: Abb.7 bezweckt nicht die Postulierung eines einigen Germanenreich, sondern die Verdeutlichung einer slawischen Bedrohung im Osten.

Band 5 soll einen „zusammenfassenden und übersichtlichen“ „Rückblick“ über die gesamte „Entwicklung des deutschen Volkes“ enthalten, um „eine lebendige Auffassung vom Werden und Wesen deutschen Volkstums zu erzielen und in die Gegenwartsfragen einzuführen.“⁷⁵² Dieser Gegenwartsbezug wird in keinem Band deutlicher als in diesem. Der Fokus der Karte liegt auf der Bedrohung germanischer Siedlungsgebiete durch die Slawen aus dem Osten sowie auf einem flächendeckend von Germanen besiedelten Mitteleuropa. Für die Gegenwart bedeutete dies, dass die Deutschen als Nachfolger der Germanen hier siedeln und sich gegen Angriffe der Slawen und mögliche Gebietsabtretungen durch östliche Völker wehren sollten. Damit wird die Karte zum Sinnbild der Gegenwart, in der sie entstand. Keine politische Partei der 20er Jahre konnte und wollte in Deutschland die deutsche Ostgrenze akzeptieren, so Christoph JAHR.⁷⁵³ Wie diese allerdings revidiert werden sollte, darüber gingen die Meinungen auseinander. Auch die Karte gibt darauf keine Antwort. Es werden keinerlei Expansionsbestrebungen, gleich in welche Richtung, in Form von Pfeilen eingezeichnet. Der Vertrag von Rapallo 1922, der indirekt auch gegen den französischen Verbündeten Polen gerichtet war⁷⁵⁴, sowie der Vertrag von Locarno 1925 zeigen zwei Möglichkeiten der Revision der Ostgrenze. Beide Verträge thematisieren den östlichen Grenzverlauf entweder direkt oder indirekt. Die Tatsache, dass dieser Konflikt scheinbar schon im Ersten Jahrtausend n. Chr. angelegt sein soll, verdeutlicht, wie sehr das Thema sowohl Autoren als auch die Gesellschaft der 30er Jahre beschäftigte.

In beiden Karten (Karte 23 und 24, wie auch in Abb.19 unten) ist der Vermerk „K.I.G.“ aufgeführt. Da keine weiteren Informationen zu dieser Signatur erkenntlich sind, kann lediglich spekuliert werden, dass es sich hier um Hinweise auf den Kartographen bzw. das beauftragte kartographische Institut handelt. Diese Hypothese wird von der Tatsache gestützt, dass in einigen Schulbüchern in der Autorenschaft „Unter Mitwirkung von Fachmännern“⁷⁵⁵ zu lesen ist. Es ist anzunehmen, dass damit unter anderem Kartographen gemeint waren.

4.1.3 Fazit des Vergleichs der analysierten Geschichtsschulbuchkarten in der Weimarer Republik

Im Vergleich aller Karten zur Völkerwanderung in der Weimarer Republik fallen folgende Vergleichspunkte auf, die die Positionierung der Verlage und Autoren deutlich machen: Im Unterkapitel der Darstellung der Germanen **in differenzierte Stämme oder als ein Volk mit Untergruppierungen unter besonderer Berücksichtigung der Alamannen** soll es um die Beantwortung folgender Fragen gehen: Werden die Stämme als solche, als Reiche oder als Völker dargestellt? Sind die Grenzen zwischen diesen germanischen Gruppierungen fließend oder manifestiert? Ist eine Entwicklung hin zu einer Einheit zu beobachten? Wird ein Zusammengehörigkeitsgefühl der Stämme impliziert?

⁷⁵² Vgl. „Vorwort“. In: WEHRHAN, Karl (Hrsg.); DIENSTBACH, Wilhelm; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg. Frankfurt am Main 1925. S. V

⁷⁵³ JAHR, Christoph: Locarno und die deutsche Innenpolitik. In: BREUER, Marten; WEISS, Norman: Das Vertragswerk von Locarno und seine Bedeutung für die internationale Gemeinschaft nach 80 Jahren. Frankfurt am Main 2007. S. 111-118. S. 115

⁷⁵⁴ Vgl. KRÜGER, Peter: Die Außenpolitik der Republik von Weimar. Darmstadt 1985. S. 175

⁷⁵⁵ u.a. WEHRHAN, Karl (Hrsg.): Geschichte V. Klasse IA. Diesterweg Verlag. Frankfurt am Main 1925

Im Bereich der Lokalisierung germanischer Stämme rechts- und linksrheinisch zu unterschiedlichen Zeitpunkten werden Fragen wie die folgenden im Mittelpunkt der Betrachtung stehen: Wird der Rhein als Grenze für ‚Germanien‘ dargestellt? Oder werden auf beiden Rheinseiten germanische Siedlungen verzeichnet? Wie gestaltet sich in diesem Zusammenhang die Anwesenheit des Römischen Reiches auf beiden Flussseiten? Wird bezüglich des Rheins als Grenze ein Gegenwartsbezug in den Karten deutlich?

Schließlich soll auf die **Schwerpunktsetzung von Karten** mit demselben Kartengegenstand eingegangen werden, die die unterschiedliche Deutung verursacht. Dabei sind besonders für den anstehenden diachronen Vergleich folgende Untersuchungsthemen von Interesse: Wovon hängt die unterschiedliche Schwerpunktsetzung einer Karte ab? Sind Parallelen zwischen Autoren bzw. Verlagen und der Deutung der Karten nachweisbar? Liefern die Schwerpunktsetzungen Möglichkeiten für Ansatzpunkte einer nationalsozialistischen Deutung? Können Deutungen beobachtet werden, die einen besonders versöhnlichen Charakter mit dem französischen Nachbarn anschlagen, so dass Einflüsse von Völkerbund und Versailler Vertrag erkennbar werden?

4.1.3.1 Die Unterteilung der Germanen in differenzierte Stämme unter Berücksichtigung der besonderen Rolle der Alamannen

Vergleicht man alle fünf analysierten Karten, so scheint eine zeitliche Veränderung im Hinblick auf die Stammesbildung in Europa stattgefunden zu haben. Während Abb.19, die die Zeit um ca. 58 v. Chr. zeigt, viele kleine Stämme in Mitteleuropa verortet, ist diese Anzahl in Karte 22, die die Zeit zwischen 0 und 526 n.Chr. abbildet, schon beträchtlich reduziert und es ist eine gewisse Betonung der Franken zu beobachten. In Abb.25, die aufgrund ihres Titels zeitlich gesehen vor Karte 22 liegen müsste, werden diese Stämme schon größeren Völkern untergeordnet. Abb.23 und 24, die am Ende des zeitlichen Spektrums liegen (511-526 n.Chr. bzw. 526 n.Chr.), zeigen ausschließlich gesammelte Völker, die keinerlei Unterteilung mehr erkennen lassen. Mit dieser Tendenz entsprachen die Karten sowohl der Meinung PFAFFS⁷⁵⁶ als auch SCHMIDTS⁷⁵⁷, während letztgenannter noch weiter ging, indem er nur noch West- und Ostgermanen unterschied.

Eine Besonderheit ist darüber hinaus in Abb.25 zu beobachten. Erstmals werden hier Westgermanen als „Deutsche“ bezeichnet. Angesichts der Recherche zu Autor und Verlag überrascht diese Beobachtung nicht. WEHRHANS, der als Volkskundler und Mitglied im deutschen Sprachverein großes Interesse an der Frage der Herkunft und Entwicklung des ‚Deutschtums‘ hatte, und ein Verlag, der für seine deutschnationalen Haltung bekannt war, hatten sicherlich die Intention, den Schülern ein ‚deutsches Zusammengehörigkeitsgefühl‘ mit auf den Weg zu geben. Unterstützt wird diese Behauptung von der Aussage WEHRHANS, es gehe im Geschichtsunterricht hauptsächlich um die „ethische, soziale und volkliche“⁷⁵⁸ Werteerziehung. In diesem Falle steht die Erziehung zu „volklichen“ Werten der Einheit und des gemeinsamen Kampfes gegen äußere Feinde im Mittelpunkt. Während in Abb.24 desselben Verlags diese Beobachtung noch nicht gemacht werden kann, ist sie in Abb.25 nachvollziehbar, denn der fünfte Band, in dem diese Karte erschien, hatte zur Aufgabe, die großen Fragen der Gegenwart längsschnittartig zu betrachten. Die meisten Fragen drehten sich dabei um das ‚Werden des deutschen Volkes‘.

⁷⁵⁶ Vgl. PFAFF, S. 5

⁷⁵⁷ Vgl. SCHMIDT 1913, S. 7

⁷⁵⁸ „Wehrhans Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen in vollständiger neuer Bearbeitung“. In: Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 38. Jh. 1924. Heft 34. S. 334f. S. 334

Durch die Annahme extremer Heterogenität und innerer Rivalitäten der Stämme, welche jedoch in keiner der Karten zum Ausdruck kommt und schwer darstellbar wäre, geht die heutige Wissenschaft noch weiter.⁷⁵⁹ Eine „organisierte Form von Stammeseinheit“, wie sie die Karten implizieren, seien für die Alamannen beispielsweise erst nach der fränkischen Eroberung und der „Einsetzung eines dux (Herzogs)“⁷⁶⁰ nachzuweisen, so Bruno BLECKMANN.

Keine der Karten stellt die Westgermanen nach dem Ende der Völkerwanderung als Einheit dar, was wissenschaftlich auch nicht vertretbar gewesen wäre. Dennoch sind in den Texten Einigkeitstendenzen, ausgehend von Chlodwig I. oder Theoderich I., angedeutet. Einen großen Unterschied bildet jedoch die Trennschärfe der Grenzen der einzelnen Völker. In Abb.24 und 25 (des Diesterweg-Verlags) treten die Grenzen zwischen den einzelnen Reichen durch dezent gepunktete Linien beinahe in den Hintergrund und wirken daher instabil und durchlässig.

Das Gegenteil zeigt Abb.23 (des Oldenbourg-Verlags). Hier sind die Grenzen zwar gestrichelt und wirken durch ihre dicke Linienführung durchlässig, aber in ihrem Grenzverlauf fest zementiert. Eine dritte Variante bietet der Hirt-Verlag in Abb.22, bei der zwar im Titel von „Reichen“ die Rede ist, diese aber gänzlich ohne Grenzziehungen, sondern allein durch Namensbezeichnungen in der Karte vorkommen.

Bringt man diese Beobachtungen in Zusammenhang mit recherchierten Informationen über Verlage und Autoren, so verblüfft die Darstellung. Der Oldenbourg-Verlag und der Autor Arnold REIMANN waren eigentlich bekannt dafür, dass ihnen wissenschaftliche Korrektheit⁷⁶¹ besonders wichtig war. Beide Autoren, Arnold REIMANN und Max HORN, waren im Lehramt für höhere Schulen verwurzelt und legten Wert auf ihre universitäre Ausbildung.⁷⁶² Allerdings waren auch beide geprägt vom Ersten Weltkrieg, an dessen Verlauf sie als Kriegsfreiwillige teilgenommen hatten.⁷⁶³ An dieser Stelle sollte REIMANN hervorgehoben werden, da er in der Geschichtsdidaktik der Weimarer Republik eine besondere Stellung einnahm: Erst als stellvertretender Vorsitzender des Verbands deutscher Geschichtslehrer (1921-1923), dann als deren Vorsitzender von 1924 bis 1934 prägte er die nationalen geschichtsdidaktischen Diskurse mit. Darüber hinaus führte er trotz seiner konservativen, demokratischen politischen Einstellung die Selbstgleichschaltung des Verbands durch. Ab 1928 war bei Reimann eine extreme Radikalisierung zu beobachten, die zu einer Überbetonung nationalistischer Ansichten führte, woraufhin einige innerhalb des Geschichtslehrerverbands sogar auf Distanz zu ihm gingen, so Agnes BLÄNSDORF.⁷⁶⁴ Er versuchte sich in seinen Veröffentlichungen mit den nationalsozialistischen Ansichten zu arrangieren. Eine komplette Übernahme der Ideologie ist allerdings nicht zu beobachten.⁷⁶⁵ Dafür spricht auch seine konservative Prägung, die durchaus republikanisch beeinflusst war, wofür an seiner jahrelangen Mitgliedschaft in der DNVP zu spricht.⁷⁶⁶

759 Vgl. AUSBÜTTEL, Frank M.: Die Germanen. Darmstadt 2010. S. 61; S.105

760 BLECKMANN, Bruno: Die Germanen. München 2009. S. 288

761 Vgl. RIEKENBERG, S. 81f

762 Vgl. JACOBMEYER 2011. S.1443f

763 Vgl. Personalblatt A für höhere Lehranstalten für die männliche Jugend Max Horn und Personalblatt A für Direktoren, wissenschaftliche Lehrer und Kandidaten des höheren Schulamts Arnold Reimann

764 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Band 1. Göttingen 2004. S. 273-370. S.349

765 Vgl. ebd. S.358

766 Vgl. ebd. S. 349

Der Oldenbourg-Verlag kann ähnlich charakterisiert werden wie die für sie tätigen Autoren. Oldenbourg galt immer als der Wissenschaft besonders verhaftet⁷⁶⁷. Darüber hinaus gilt er als Beispiel eines mittelständisch-konservativen Verlags⁷⁶⁸, der durch eine bürgerlich-deutschnationale Einstellung späteren nationalsozialistischen Vorhaben gegenüber eher kritisch eingestellt war.⁷⁶⁹

Die in Abb.23 gewählte Darstellung widerspricht der Forschung der damaligen wie der heutigen Zeit, da feste Grenzen, wie hier präsentiert sicherlich nicht zu beobachten waren. Allerdings könnten an dieser Stelle nationalistische Tendenzen, die eine Besinnung auf das eigene Volk und damit auch das Ausschließen anderer Gruppierungen beinhaltete, eine Rolle gespielt haben.

4.1.3.2 Das Problem der zeitlichen Verortung der Alamannen

Wie schon erwähnt, wird das Reich der Alamannen in keiner der Karten korrekt wiedergegeben. Das alamannische Reich wird überall als eigenständiges, unabhängiges Reich sowohl rechts- als auch linksrheinisch angesiedelt, obwohl die Alamannen zum Zeitpunkt des Todes Theoderichs schon erobert worden waren. Es scheint so, als würde dieser Bereich einen Zeitpunkt vor der eigentlichen Darstellungszeit widerspiegeln.

Diese bei allen Karten auftretende Diskrepanz von Zeitangabe und korrekter Darstellung des Alamannenreiches lässt sich mit Blick auf weitere Karten der Entstehungszeit erklären. So stellte BÜHLER 1922 in seiner Karte „Europa zur Zeit der Völkerwanderung“⁷⁷⁰ die Alamannen im selben Gebiet wie oben besprochene Karten dar. Allerdings verdeutlichte seine Karte „Europa nach 476“ und ist damit zeitlich früher zu verorten als die Schulbuchkarten. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Schulbuchkarten den Tod von Chlodwig und Theoderich als Einschnitt in die Geschichte sahen und daher, stark vereinfacht, diesen Zeitpunkt als Angabe der Karte gewählt haben. Eine andere Möglichkeit zeigte Theodor ARLDT 1917 auf: „[...] 496 unterwarfen sie [Anm. die Franken] die Alemannen, deren nördliche Stämme allmählich mit den Siegern zu den Moselfranken, Rheinfranken, Lothringern und teilweise den Mainfranken verschmolzen.“⁷⁷¹ Hieraus geht hervor, dass die Alamannen zwar geschlagen, jedoch nicht komplett vernichtet worden waren. Nur die nördlichen Stämme, etwa bis auf der Höhe Raststatts verschmolzen mit den Franken, während die südlichen Stämme eigenständig blieben bzw. den Schutz der Ostgoten suchten. Diese Beobachtung deckt sich auch mit der Postulierung POHLS, der in Anlehnung an KUHN von den Alamannen nicht als einem zusammenhängenden Stamm, sondern einem „Stammesschwarm“⁷⁷² spricht.

In der heutigen Wissenschaft wird ein weiterer Erklärungsansatz vertreten, der den Schwerpunkt auf die Frage der Geschlossenheit der Alamannen legt. Geht man davon aus, die Alamannen seien ein einheitliches Volk unter der Leitung eines Herrschers, so hätte dies zur Folge gehabt, dass die Alamannen in einer Entscheidungsschlacht mit den Franken in deren Reich aufgegangen wären. Frank AUSBÜTTEL geht 2010 jedoch aufgrund der Tatsache von mehreren überlieferten Schlachten von einer anderen Annahme aus:

⁷⁶⁷ Vgl. ebd. S.354

⁷⁶⁸ Vgl. WITTMANN, S.39

⁷⁶⁹ Vgl. ebd. S.40

⁷⁷⁰ Geographische Anstalt von Velhagen & Klasing: „Europa zur Zeit der Völkerwanderung“. BÜHLER, Johannes: Die Germanen in der Völkerwanderung. Leipzig 1922. Einband hinten

⁷⁷¹ ARLDT 1917, S. 168

⁷⁷² POHL, S. 32

„Die Alamannen bildeten somit kein einheitliches Königreich, vielmehr existierten mehrere untereinander rivalisierende Reiche, die sich auf gemeinsame Feldzüge unter der Führung eines Königs zusammenschlossen.“⁷⁷³

Nach der Beendigung einer Schlacht könnten sich die verschiedenen Reiche unter ihren eigenen Anführern wieder getrennt und selbstständig agiert haben. Diese Annahme würde erklären, warum ‚die‘ Alamannen nicht nach der ersten Schlacht endgültig geschlagen waren.

Kleinere Unterschiede der Karten, die die Größe des von Alamannen besiedelten Landes betreffen, können darüber hinaus mit der unsicheren Quellenlage des 1. Jahrtausends n. Chr. zusammenhängen und fallen in der Interpretation der Karten kaum ins Gewicht.

4.1.3.3 Die Lokalisierung germanischer Stämme entlang des Rheins zu unterschiedlichen Zeiten

Die Besiedelung des heutigen deutsch-französischen Grenzraums, die für die Zeitgenossen von Interesse war, scheint ebenfalls einem Wandel unterlegen zu sein. In Karte 19 sind westlich des Rheins keinerlei germanische Völker zu sehen, die Gebiete werden aber trotzdem als „Unter- und Obergermanien“ bezeichnet. In den folgenden Karten sind auf beiden Seiten des Rheins germanische Stämme, jeweils Franken und Alamannen, zu sehen. Einzige Besonderheit bildet in Karte 25 der Stamm der Ripuarier am Rhein, der zu den Franken gehört. Abb.19 zeigt auf den ersten Blick ein relativ gemäßigtes Bild. Ein zweiter Blick macht aber deutlich, dass, auch wenn westlich des Rheins keine Germanen gelebt haben, dies nichtsdestotrotz ‚Germanenland‘ war und dadurch die Rechtmäßigkeit einer späteren Besiedlung unterstrichen wird. Die zu Beginn des Kapitels ausgedrückte Überraschung über die erstaunlich moderate Deutung durch den Diesterweg-Verlag muss durch diese Ergänzung relativiert werden.

Der Rhein wird also auf keiner Karte als ‚Grenze‘ Germaniens nach Westen dargestellt. Auch wenn in Abb.19 zur „Römerzeit“ noch keine Germanen auf linksrheinischem Gebiet zu sehen sind, sind in der Bezeichnung des Raumes die Deutungen der Entstehungsgegenwart des Schulbuches integriert. Ein möglicher Anspruch auf linksrheinisches Gebiet entsteht an dieser Stelle des Weiteren durch ein beinahe komplettes Verschweigen des Römischen Reiches am Rhein.

4.1.3.4 Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen von Karten mit demselben Kartengegenstand

Während die Karte von GEHL (Abb.22) den Fokus auf die Wanderungen und die Ostgoten legt und dabei auch die Gründe für das Scheitern eines gemeinsamen germanischen Bündnisses zur Wahrung des Friedens unter der Leitung des Ostgotenkönigs Theoderichs in den Blick nimmt, betont REIMANNs Karte (Abb.23) die manifestierten germanischen Reiche und weist durch den Autorentext dem Frankenreich unter Chlodwig eine besondere Bedeutung zu. WEHRHANS Karte „Die Germanen beim Tode Theoderich 526“ (Abb.24) zeigt ebenfalls die germanischen Reiche, allerdings deutlich durchlässiger als REIMANN. Hinzu kommt die Deutung, dass Theoderich eben doch versucht habe, ein germanisches Reich zu gründen.

Einen komplett anderen Schwerpunkt legt die Karte „Die westgermanischen Stämme und die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“ (Abb.25), ebenfalls von WEHRHAN: In dieser Karte eines Buches der letzten Mittelschulklasse steht die Gefährdung der germanischen Stämme durch die Slawen im Mittelpunkt. Eine vermeintliche Bedrohung von Osten empfanden eventuell auch die Schulbuchmacher in dieser Zeit. Die Landgewinne Polens im Versailler Vertrag und die vermeintliche Bedrohung um 500 n.Chr. mögen für einige Zeitgenossen Parallelen aufweisen, die im fünften Band der Mittelschule das zentrale Anliegen waren.

Walter GEHL stellt in seiner Karte und vor allem in dem umgebenden Autorentext getrennte, fließende Reiche vor, die von Theoderich zu einem Friedensbündnis zusammengeschlossen werden sollten. GEHL, der schon 1922 durch anti-demokratisch-völkische Veröffentlichungen auffiel⁷⁷⁴ und sich später aktiv in Führungspositionen in nationalsozialistischen Vereinigungen einsetzte⁷⁷⁵, spricht hier nicht von festen, getrennten Reichen. Anders als beispielsweise REIMANN scheint seiner Deutung ein gewisses europäisches Zusammengehörigkeitsgefühl zugrunde zu liegen. Eine Abgrenzung gegenüber den französischen Nachbarn, gegen die er als Kriegsfreiwilliger bis 1918 kämpfte⁷⁷⁶, ist nicht zu beobachten. Angesichts der Biographie überrascht dies. Es ist allerdings möglich, dass biographische Prägnanzen erst in den folgenden Kapiteln zum Ausdruck kamen.

4.1.3.5 Der Vergleich verwendeter Darstellungsmittel sowie deren Deutungsweise mit Bezugnahme der wissenschaftlichen Angemessenheit der Karten

Alle Karten arbeiten mit Generalisierungsmethoden, da die Lesbarkeit aufgrund von Datenmenge und Komplexität sehr eingeschränkt wäre. Gerade bei solch komplexen Themen, wie den verschiedenen Stämmen und Untergruppierungen in diesen Jahrhunderten, musste reduziert werden, um für Schüler verständliche Inhalte zu transportieren. Darüber hinaus unterscheiden sich die Karten in verlagstypischen Darstellungsmitteln wie den dicken Linien für Gebirge, die bei Diesterweg und Hirt zu beobachten sind. Interessant ist, dass die dicken Linien bei Diesterweg nur im Band 5, nicht aber in Band 2 verwendet werden. Dabei unterscheiden sie sich vom Hirt-Verlag, wo dieses Darstellungsmittel von Beginn an verwendet wird.

Neben für den Leser nicht verständlichen Unterschieden in der Schraffierung bestimmter Gebiete (vgl. Abb.23 und 24) sind ebenfalls verschiedene Ausprägungen in den Grenzlinien zu beobachten. Für die folgenden synchronen und diachronen Vergleiche wird zu untersuchen sein, ob diese Darstellungsmittel fortgeführt werden oder einmalige Besonderheiten darstellen.

4.1.4 Fazit aller im Themenbereich Völkerwanderung analysierten Karten

Resultierend aus allen analysierten Teilaspekten kann bezüglich eines **inhaltlichen Fazits** festgehalten werden:

774 Vgl. BLÄNSDORF, S. 306

775 Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 1433

776 Vgl. ebd. S. 1432

- » Die Darstellung der Einheitlichkeit des germanischen Volkes ist einer chronologischen Veränderung unterworfen: Je näher die Darstellungen dem Jahr 526 n.Chr. kommen, desto einheitlicher werden die Germanen dargestellt.
- » Allerdings sind die Westgermanen am Ende der Völkerwanderung auf keiner Karte als vereinigt Volk ohne Stammesunterteilung zu beobachten.
- » Das Reich der Alamannen wird in keiner der Karten sowohl zeitlich als auch geographisch korrekt verortet. Es wird als eigenständiges, unabhängiges Reich sowohl rechts- als auch linksrheinisch angesiedelt, obwohl die Alamannen zum Zeitpunkt des Todes Theoderichs schon erobert wurden. Diese Ungenauigkeiten lassen sich einerseits auf die notwendige Vereinfachung des Untersuchungsgegenstandes, andererseits aber auch auf eine schlechte Quellenlage zurückführen.
- » Auf unterschiedlich deutliche Art und Weise drücken alle untersuchten Karten aus, dass neben dem rechtsrheinischen auch das linksrheinische Gebiet schon immer germanisch geprägt war.

Folgende **Darstellungsmittel** konnten im zurückliegenden Kapitel beobachtet werden, deren Anwendung im weiteren Verlauf thematisiert werden sollten:

- » Die Verwendung des Begriffes „Deutsche“ bei Wehrhan und Diesterweg sollen ein nationales Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gegenwart erzeugen.
- » Mithilfe unterschiedlicher Darstellungsmittel wie Beschriftungen, Schraffuren und ähnlichem wird die These des Rheins als Grenze zwischen ‚Frankreich‘ und ‚Deutschland‘ widerlegt.
- » Gerade bei dem komplexen und vielschichtigen Thema der Völkerwanderung arbeiten alle Karten mit verschiedenen Generalisierungstechniken um die Lesbarkeit zu gewährleisten.

Als **themenübergreifende Punkte** kann für die folgenden Untersuchungen festgehalten werden:

- » Im vorherigen Kapitel konnte noch die Beobachtung gemacht werden, dass Wehrhan und der Diesterweg-Verlag eine mäßigende Haltung einnahmen. Dies kann im Vergleich weiterer Karten zur Völkerwanderung nicht bestätigt werden. In Abb.25 kommt mit der Verwendung der Begrifflichkeit „Deutsche“ die nationalistische Haltung des Verlags deutlich zum Ausdruck. Die verwendete Sprache und die Begrifflichkeiten müssen in den Karten dieses Ursprungs explizit untersucht werden. Aufgrund der Bezeichnung als „Unter- und Obergermanien“ wird in Karte 19 das linksrheinische Gebiet ebenfalls als germanisch geprägt dargestellt, ohne eine Zugehörigkeit zu „Germanien“ durch die Farbgebung zu suggerieren.
- » Darüber hinaus sticht Abb.25, erschienen von denselben Autoren, heraus, da es die Auseinandersetzung mit den östlichen Nachbarn betont. Es wird zu untersuchen sein, ob sich diese Fokussierung auch in weiteren Karten fortsetzt.
- » Obwohl der Oldenbourg-Verlag und sein Autor Arnold REIMANN als konservativ und der Wissenschaft sehr verbunden gelten, weisen ihre Karten teilweise erhebliche Mängel bezüglich der Korrektheit ihrer Darstellung auf.

4.2 Das Thema „Völkerwanderung“ in Geschichtsschulbuchkarten von 1933 bis 1945 (Zeit des Nationalsozialismus)

Die Betonung der Völkerwanderung und der „germanischen“ Vorzeit sowie die Überbetonung der Rassenideologie, die in den Richtlinien und didaktischen Veröffentlichungen ab 1933⁷⁷⁷ zu erkennen ist, spiegelt sich ebenfalls in den Karten der Schulbücher wider. Auffällig ist die gestiegene Zahl der Karten im Vergleich zur Weimarer Republik und die Ergänzung durch Karten in Themengebieten, die früher entweder im Schulbuch nicht vorkamen oder nicht mithilfe von Karten ausgedrückt wurden. Zu nennen ist hier die Kartengruppe, die unter der Thematik „Indogermanen“⁷⁷⁸ zusammengefasst werden kann, sowie etliche Karten zur „Bronzezeit in Europa“⁷⁷⁹. Obwohl bereits vor 1933 Karten zu diesen Themen zu finden sind, ist ihre Zahl nach der Machtergreifung deutlich gestiegen. Die Ursachen hierfür sind sicherlich in der generell gestiegenen Kartenanzahl sowie dem Bedeutungszuwachs der Vorgeschichte zu suchen. Den Schülern sollten die Wurzeln ‚germanischen Lebens‘ verdeutlicht und die Ausbreitung der Germanen in Europa vermittelt werden, um mögliche gegenwärtige Expansionsvorhaben zu legitimieren. Aufgrund der lückenhaften Quellenlage zu diesem Jahrtausende zurückliegenden Themenbereich eignete dieser sich besonders, um eigene Intentionen und Interpretationen einfließen zu lassen.

Deutlich wird dies an der Darstellung der Indogermanen, die generell als ‚Arier‘ bezeichnet und deren Ausbreitung weit über Europa hinaus dargestellt wird. Damit werden auch die Kelten zu ‚Ariern‘ und rücken damit in den Fokus - anders als noch vor 1933, wo die Ausbreitung der Germanen gegen die Kelten im Mittelpunkt stand. Die Wanderung der Indogermanen wurde von Dietrich KLAGGES als erste Völkerwanderung bezeichnet. Diese Deutung unterschied sich von der vor 1933, als Wanderungszüge von o bis ca. 500/526 n.Chr. dargestellt wurden. Aufgrund der Vergleichbarkeit zu früheren Karten soll der Schwerpunkt der Analyse auf der „zweiten Völkerwanderung“⁷⁸⁰ liegen, „in dem(r) germanische Völker das morsch gewordene Römische Reich überrannten und seine Erben wurden.“⁷⁸¹ Laut KLAGGES seien die „Heerzüge [...] [dieser zweiten Völkerwanderung] volkreicher [gewesen]. Sie schweiften nicht so ungehemmt ins Weite, sondern suchten Neuland an den Grenzen des germanischen Bereiches.“⁷⁸²

Um später einen diachronen Vergleich mit Karten der Weimarer Republik ziehen zu können, wurde bei der Analyse auf dieselben Beobachtungspunkte wie in Kapitel 4.1.1 zurückgegriffen. Dabei geht es um Fragen zur Rolle des Rheins als Grenzfluss oder Verkehrsader. Dazu gehört auch die Fragestellung, welche Völker an seinen Ufern siedelten. Überdies ist die Thematik der Trennung einzelner germanischer Völker oder ihres Zusammengehörigkeitsgefühls von Interesse für die Untersuchung. Folgt man der nationalsozialistischen Geschichtsschreibung, so müsste im Folgenden der Gegenwartsbezug ge-

777 Vgl. KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Frankfurt am Main 1938. S. 71, 75, 256, 305

778 Vgl. u.a. JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Erster Band Klasse 2. Schroedel Verlag. Halle an der Saale [1942]. S. 18, 19; GÖBEL, Herbert Franz: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürrsche Buchhandlung. Leipzig 1942. S. 34; GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil 1. Diesterweg Verlag. Frankfurt am Main 1939. S. 57; S. 41; VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band 1. Crüwell. Dortmund und Breslau 1943. S. 94, 95

779 Vgl. u.a. VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band V. Crüwell Dortmund und Breslau 1943. S. 93; JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Zweiter Band Klasse 3. Hermann Schroedel Verlag. Halle an der Saale [1942]. S. 27; JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Fünfter Band Klasse 6. Hermann Schroedel Verlag. Halle an der Saale [1943]. S. 26

780 KLAGGES 1938, S. 71

781 KLAGGES 1938, S. 71

782 KLAGGES 1938, S. 256

stärkt werden, eine zunehmende Personalisierung der Geschichte mit dem Fokus auf Helden- bzw. Führererzählungen zu beobachten sein und sich rassistische Elemente in den Karten widerspiegeln.

All diese Beobachtungsschwerpunkte gilt es nun im synchronen Vergleich der Karten von 1933-1945 in den zeitlich getrennten drei Themenbereichen zu untersuchen. Dabei sollen einerseits Gemeinsamkeiten, aber auch aus der Masse herausstechende Karten präsentiert werden.

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr*</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
800 v. Chr. – o				
„Die Kimbern und Teutonen“ S. 51	Geschichte für Mittelschulen II	Schroedel Halle a. d. Saale	1942	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf
„Der Einzug der Germanen in den Ostraum“ S.36	Geschichte für Mittelschulen II	Schroedel Halle a. d. Saale	1942	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf
„Die Landnahme der Nordgermanen“ S.105	Geschichte für Mittelschulen II	Schroedel Halle a. d. Saale	1942	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf
„Germanen und Kelten im 1. Jh. v.Ztr.“ S. 49	Volk und Führer Klasse 2	Diesterweg Frankfurt am Main	1940	KLAGGES, Dietrich; MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst
„Römer und Germanen“ S. 18	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto
„Landnahme der Nordleute“ S. 29	Volk und Führer Klasse 2	Diesterweg Frankfurt am Main	1940	KLAGGES, Dietrich; MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst
„Die Germanen erobern Europa“ S. 119	Volk und Führer Klasse 2	Diesterweg Frankfurt am Main	1940	KLAGGES, Dietrich; MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst
„ohne Titel“ S. 102	Um Volk und Reich Band 1	Velhagen&Klasing	1944	BRÜGGER, Wilhelm
„Die Besiedlung Deutschlands durch die Germanen“ S.54	Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse II	Dürr'sche Buchhandlung	1942	GÖBEL, Herbert
„Roms Kampf gegen die Germanen um die Zeitenwende“ S. 65	Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse II	Dürr'sche Buchhandlung	1942	GÖBEL, Herbert
„Germanen und Römer um die Zeitenwende“ S.49	Geschichtsbuch für Mittelschulen I	Dürr'sche Buchhandlung	1940	GÖBEL, Herbert

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr*</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
„Nordgermanische Völkerwanderung“ S. 143	Geschichtsbuch für Mittelschulen. Klasse II	Dürr'sche Buchhandlung	1942	GÖBEL, Herbert
„Der germanische Siedlungsraum vor Beginn unserer Zeitrechnung“ S. 38	Geschichte für Mittelschulen. II	Ferdinand Hirt Verlag Breslau	1940	GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich
„Die Landnahme der Nordgermanen“ S. 94	Geschichte für Mittelschulen II	Ferdinand Hirt Verlag Breslau	1940	GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich
„Karte des germanischen Volksbodens um 100 v.d.Ztr“ S. 67	Die ewige Straße I	Crüwell Dortmund und Breslau	1942	VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen)
„Germanen, Kelten und Illyrer“ S. 92	Die ewige Straße V	Crüwell Dortmund und Breslau	1943	VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen)
„Die römisch-germanische Grenze“ S.79	Die ewige Straße V	Crüwell Dortmund und Breslau	1943	VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen)
Völkerwanderung				
„ohne Titel“ S.115	Um Volk und Reich Band 1	Velhagen&Klasing Bielefeld und Leipzig	1944	BRÜGGER, Wilhelm
„ohne Titel“ S.99	Um Volk und Reich Band 1	Velhagen&Klasing Bielefeld und Leipzig	1944	BRÜGGER, Wilhelm
„Germanen und Kelten im 5. Jh.v.Ztr.“ S.43	Volk und Führer Klasse 2	Diesterweg Frankfurt am Main	1940	KLAGGES, Dietrich; MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst
„Die Völkerwanderung“ S.24	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	KLAGGES, Dietrich; MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst
„Landnahmezeit/ Wanderungen der Westgoten, Wandalen“ S.82	Geschichtsbuch für Mittelschulen II	Dürr'sche Buchhandlung Leipzig	1942	GÖBEL, Herbert

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr*</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
„Landnahmezeit“/ „Wanderungen der Ostgoten, Burgunder, Angeln und Sachsen, Langobarden“ S.99	Geschichtsbuch für Mittelschulen II	Dürr'sche Buchhandlung Leipzig	1942	GÖBEL, Herbert
„Die Landnahme der Westgermanen“ S.79	Geschichte für Mittelschulen II	Schroedel Halle a. d. Saale	1942	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf
„Die Westgermanen in der Völkerwanderung“ S.5	Geschichte für Mittelschulen II	Hirt Breslau	1933	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Der germanische Siedlungsraum um 200 n.Chr.“ S.61	Geschichte für Mittelschulen II	Hirt Breslau	1940	GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich
Ende Völkerwanderung und Theoderich				
„Das Ostgotenreich Theoderichs und die germanischen Reiche um 526“ S.27	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	KLAGGES, Dietrich; MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst
„Der deutsche Ostraum nach der Völkerwanderung“ S. 30	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	KLAGGES, Dietrich; MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst
„Die germanischen Reiche zur Zeit Theoderichs“ S.81	Geschichte für Mittelschulen Klasse 6. 5. Band	Schroedel Halle a. d. Saale	1943	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf
„Die Germanenreiche auf römischem Boden“ S.131	Die ewige Straße Band 1 (Hauptschule)	Crüwell Dortmund und Breslau	1943	VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen)
„Germanenstaaten auf römischem Reichsboden“/ „Die Zeit der großen Landnahme um 500“ S.93	Geschichtsbuch für Mittelschulen II	Dürr'sche Buchhandlung Leipzig	1942	GÖBEL, Herbert
„Germanen vor/nach der großen Landnahme“ S.104	Geschichtsbuch für Mittelschulen II	Dürr'sche Buchhandlung Leipzig	1942	GÖBEL, Herbert
* Jahr der Veröffentlichung				

4.2.1 Phase: 800 v. Chr. bis o – unterschiedliche Dominanzen von ‚Germanen‘ und ‚Römern‘

In der exemplarisch analysierten Karte (Abb.19) fiel die Darstellung des Konflikts zwischen Germanen und Römern auf. Daraus ergeben sich für denselben Beobachtungszeitraum bei Karten aus der Zeit des Nationalsozialismus folgende Fragen: **Wird der Rhein als Grenze zwischen Römischem Reich und Germanen dargestellt? Leben Germanen zu beiden Seiten des Flusses? Ist das Dekumatsland verzeichnet? Wenn ja, auf welche Weise? Werden Römer oder Germanen als bedeutender für das Rheingebiet dargestellt? Ist die Rede von einem geeinten Germanenvolk, einer ‚Rasse‘, einem ‚Reich‘, einer ‚Nation‘ oder vielmehr von ‚Stämmen‘ oder ‚Völkern‘?**

Ein Beispiel für die Darstellung der Germanen als geschlossenes Volk stellt die Karte „Germanen und Kelten im 1. Jahrhundert v.Ztr.“ des Diesterweg Verlags dar.

Auf der Karte sind drei verschiedene Völker abgebildet: Die Kelten, die Illyrer und die Germanen, wobei diese in drei Untergruppierungen unterteilt sind: Nordgermanen, Westgermanen und Ostgermanen. Eine Grenzziehung zwischen diesen Untergruppen ist hingegen nicht erkennbar. Durch die schwarze Einfärbung des germanischen Siedlungsgebietes in Mitteleuropa entsteht der Eindruck eines geschlossenen Blockes, der gegenüber den anderen Völkern überlegen wirkt. Diese Dominanz der ‚Germanen‘ ist ebenfalls auf den gewählten Kartenausschnitt zurückzuführen, der dafür sorgt, dass beinahe die Hälfte der Karte schwarz eingefärbt ist. Wäre eine komplette Europakarte gewählt worden, hätte das keltische Gebiet deutlich größer als das germanische dargestellt werden müssen. Während im keltischen Gebiet zumindest ein Volksstamm, die ‚Bojer‘, eingezeichnet ist, erscheinen im germanischen Siedlungsgebiet keine Stämme. Die Germanen wirken als homogenes Reich. Sieht man die Karte im Kontext des Textes, in den sie eingebettet ist, so wird dem Leser vermittelt, dass diese Ausbreitung nicht die endgültige Situation widerspiegelt, sondern nur eine Ausgangsposition der Wanderungsbewegungen der Germanen darstellt. Naturkatastrophen wie Überschwemmungen und besonders kalte Winter, kombiniert mit der vorhandenen Überbevölkerung, hätten die Germanen zur Wanderung gezwungen.⁷⁸³

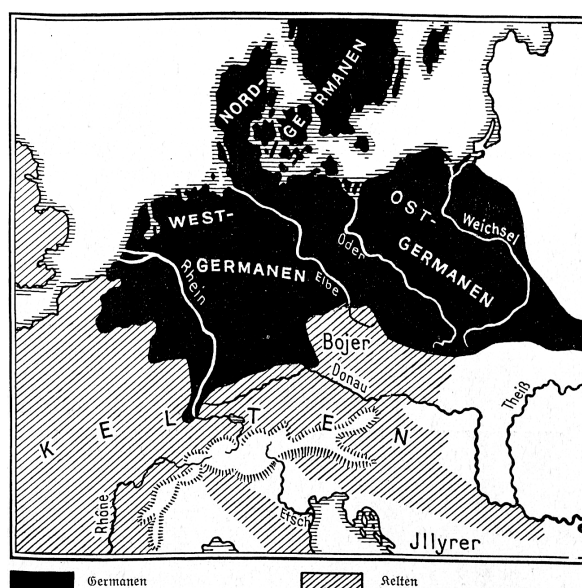


Abb. 26: KLAGGES, Dietrich (Hrsg.); MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Klasse 2. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1940. S. 49

Die dominierende Wirkung wird durch die trennscharfe Einzeichnung der Germanen zu Illyrern und Kelten unterstützt, die durch die Einfärbung entsteht. Zwischen den beiden Nachbarvölkern scheinen die Übergänge hingegen fließend zu sein, eine Grenze ist nicht erkennbar.

⁷⁸³ Vgl. KLAGGES, Dietrich; Märkisch, Gustav; Nickel, Ernst: Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Klasse 2. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1940. S. 49

Bei genauerer Betrachtung der schwarzen Fläche fällt auf, dass die Rolle des Rheins als ‚deutscher Strom‘ gedeutet wird. Der Rhein und damit auch das Gebiet westlich bis zu den Vogesen wird eindeutig als Teil der Westgermanen gewertet. Es scheint so, als hätte es nie zu keltischem Gebiet gehört und dient damit als Legitimationswerkzeug der Revision des Versailler Vertrags.

Um die Wirkung des germanischen Gebietes nicht zu mindern, wird das römische Reich ignoriert. Im 1. Jahrhundert v. Chr. müssten zumindest im nördlichen Italien, aber auch im heutigen Frankreich Spuren römischer Besetzung zu erkennen sein. Die Karte besticht durch eine Negierung jeglicher staatlicher Formen. Zu sehen sind keine ‚Reiche‘, sondern ausschließlich Völker, die auch von der zeitgenössischen Literatur als „Nachbarn der Germanen“ bezeichnet wurden.⁷⁸⁴

Gerade bezüglich der Datierung, die aus dem Titel hervor geht, werden vor dem Hintergrund heutiger Forschung Ungereimtheiten deutlich. So schreibt Hansjörg FROMMER, dass die Illyrer nicht als Einheit, sondern als eine Vielzahl von Stämmen beschrieben werden müssen, die sich nur im Kriegsfall unter einem Anführer zusammen fanden. Darüber hinaus wären die Illyrer seit 229 v. Chr. den Römern mehrmals im Kampf um die Vormacht im Mittelmeer unterlegen. Die endgültige Niederlage des letzten illyrischen König wird von ihm auf 168 v. Chr. datiert. Diese Niederlage hätte, so FROMMER weiter, die Eingliederung ins Römische Reich zur Folge gehabt.⁷⁸⁵ Damit dürfte eine Karte, die die Völker Mitteleuropas im 1. Jahrhundert v. Chr. darstellen, die Illyrer nicht zeigen.



Abb. 27: BRÜGGER, Wilhelm: Um Volk und Reich Erster Band. Geschichtsbuch für Hauptschulen. Velhagen & Klasing Bielefeld und Leipzig 1944. S. 102

Eine andere Darstellung bezüglich der Frage der Einheit der Germanen zeigt Abb.27 „ohne Titel“ aus dem Verlag Velhagen&Klasing „Um Volk und Reich“ Band 1. Aufgrund der eingezeichneten Züge der Kimbern und Teutonen (ca. 113-102 v. Chr.) sowie Ariovists im Elsass (ca. 71-58 v. Chr.) kann auch die Darstellung dieser Karte auf das 1. Jahrtausend v. Chr. datiert werden.

Während die Karten die Aufteilung in Nord-, West- und Ostgermanen gemeinsam haben, werden diese hier in weitere Stämme unterteilt. Ein zusammenhängendes, homogenes Gebilde wie in Abb.26 ist hier nicht erkennbar. Linien mit Grenzfunktion sind nicht zu finden. Zugleich sind immer wieder Lücken in der Schraffur zu verzeichnen, die Anzeichen für keltische oder illyrische Siedlungen sein könnten.

⁷⁸⁴ BICKEL, Ernst: Die Auseinandersetzungen zwischen Germanen und Römern auf Grund der antiken Nachrichten. In: BICKEL, Ernst; TACKENBERG, Kurt: Die Auseinandersetzungen zwischen Germanen und Römern auf Grund der antiken Nachrichten und Bodenfunde. Aus der Vortragsreihe „Der Kampf um den Rhein“ an der rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Rh. Bonn 1941. S.3-22. S.11

⁷⁸⁵ Vgl. FROMMER, Hansjörg: Seeräuber und tüchtige Krieger – Die Illyrer. In: AMENT, Hermann; BENTZ, Martin; FROMMER, Hansjörg; JOACHIM, Hans-Eckart; MIRKOVIC, Miroslava; SCHNEIDER, Lambert; SCHULLER, Wilhelm; SIMON, Erika: frühe Völker Europas. Thraker – Illyrer – Kelten – Germanen – Etrusker – Italiker – Griechen. Stuttgart 2003. S. 16-25. S.24f

Bei näherer Betrachtung der durch gestrichelte Pfeile dargestellten Wanderungsbewegungen der Kimbern und Teutonen sowie der „Semnonen [Sweben]“ fällt bei letztgenanntem Zug auf, dass dieser in Gebiete jenseits des Rheins und der Vogesen führt. Während sich die Sweben scheinbar westlich der Vogesen nicht festsetzen konnten, wurde der Bereich zwischen Vogesen und Rhein als Teil der Westgermanen schraffiert. Bezug nehmend auf den Text kann die Wanderungsbewegung als Ariovists Zug und Kampf gegen Cäsar interpretiert werden, der zumindest das heutige Elsass und Lothringen den Westgermanen vermeintlich sicherte. Neben dieser Ähnlichkeit gleicht auch die Darstellung der „Illyrier“ der vorherigen Karte. Dieser Volksstamm soll, wie die Germanen und Kelten auch, von den Indogermanen abstammen, wird somit als den Germanen verwandte Völker präsentiert, was gleichzeitig auch eine Bezugnahme auf zivilisatorischen Leistungen dieser Völker bedeutete.

Die Frage der römischen Existenz am Rhein wird identisch wie in Abb.26 beantwortet. Angesichts der Tatsache, dass in Abb.27 Wanderungsbewegungen zu sehen sind, die aufgrund von Zusammenstößen mit Römern ihre Richtung wechselten, wirkt die Verleugnung des Römischen Reiches unpassend und irreführend.

Während in Abb.26 und 27 die Anwesenheit der Römer am Rhein komplett verschwiegen wird, setzt die Karte 28, die ebenfalls einen Zustand noch vor der Zeitenwende darstellt, einen diesen Karten zuwiderlaufenden Schwerpunkt: Die Karte „Römer und Germanen“ erschienen im Schulbuch „Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II“ im Diesterweg-Verlag konzentriert sich auf das Römische Reich. In ihrer Darstellung erinnert sie etwas an Abb.19, die im selben Verlag erschienen war. Allerdings wird das Römische Reich besonders durch die Farbgebung hervorgehoben.

Das Römische Reich wirkt durch die Schraffierungen und Einfärbungen nicht einheitlich. Die schwarz eingefärbten Grenzprovinzen treten eindeutig hervor. Davon umgeben befindet sich zwischen Rhein und Donau das „Agri Decumates“, bei WEHRHAN, WITTELSBACH und IDELBERGER in der Weimarer Republik (Abb.19)⁷⁸⁶ noch „Zehntland“ genannt.

Im Gegensatz zu dem heterogenen römischen Reich scheint „Germanien“ zunächst wie in Abb.8 ebenfalls einheitlich. Die weiße Färbung, die eine Wirkung erzeugt, als würde der bedrohlich wirkende schwarze Gürtel die Germanen immer weiter zurückdrängen, täuscht allerdings eine Homogenität vor, die bei näherer Betrachtung der Beschriftung nicht mehr zu halten ist. Innerhalb Germaniens leben demnach verschiedene Völker wie beispielsweise die „Friesen“, die „Chatten“, die „Cherusker“ oder die „Marconammen“. Manche dieser Bezeichnungen finden sich ebenfalls

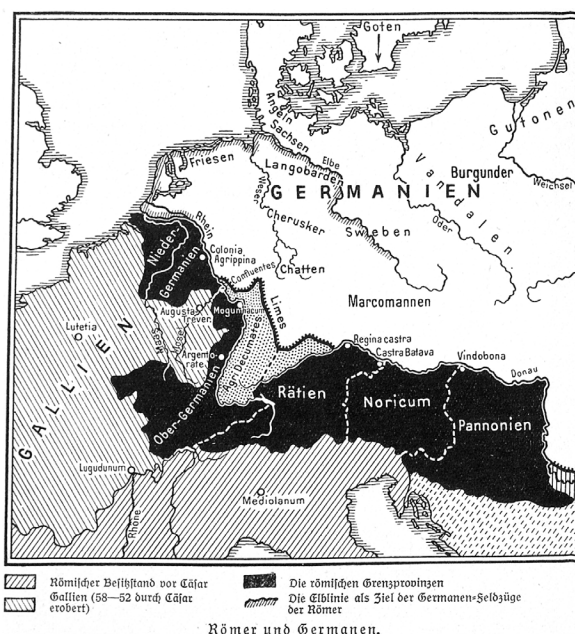


Abb. 28: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1939. S. 18

⁷⁸⁶ WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans; IDELBERGER, Heinrich: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1925. S. 4

in Karte 26, obgleich teilweise in anderer Schreibweise: So werden im Diesterweg-Verlag die „Marcomannen“ (Abb.10) anders geschrieben als bei Velhagen&Klasing „Markomannen“ (Abb.27). Die Verwendung von Exonymen, in diesem Falle ein „Eindeutsches“ des lateinischen Begriffs, könnte ein Hinweis für eine nationalistische Einstellung eines Verlages sein. Bei Diesterweg fehlen im Vergleich zu Abb.27 darüber hinaus einige Völker wie die „Ubier“, und andere wie die „Sweben“ werden anders verortet. Es scheint so, als seien die einzelnen Germanenvölker in Abb.28 von geringerer Bedeutung als das Römische Reich.

Der Kontrast von Römischen Reich und germanischen Stämmen steht in anderen Karten ebenfalls im Mittelpunkt. Zu nennen wäre hier beispielsweise Abb.29 im „Geschichtsbuch für Mittelschulen“ von Herbert GÖBEL, erschienen im Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. Die Anwesenheit der Römer am Rhein wird nicht verschwiegen. Allerdings weist das nicht eingezeichnete Dekumatland die weiße Färbung auf, die auch für das germanische Gebiet verwendet wird. Nur durch die gezackte dicke Linie, die den Limes darstellen soll, wird das Gebiet als römisch deklariert.

Der Schwerpunkt liegt allerdings nicht auf der Würdigung römischer kultureller Errungenschaften, wie Verwaltung und Stadtgründungen, wie in Abb.28. Dem Römischen Reich wird vielmehr ein aggressiver Charakter zugewiesen. Diese Wirkung entsteht durch dicke, schwarze Pfeile, die in germanisches Gebiet reichen und „Angriffe der Römer“ symbolisieren.

Durch die einheitliche Schraffur des Römischen Reiches in Abb.28 wirkt es als geeinter, bedrohlicher Block im Westen. Das geeinte Großreich benötigte, so die Karte, einen imposant wirkenden, im Vergleich zum ansonsten gewählten Maßstab, überdimensional kartographierten „Grenzwall“ zwischen Rhein und Donau.

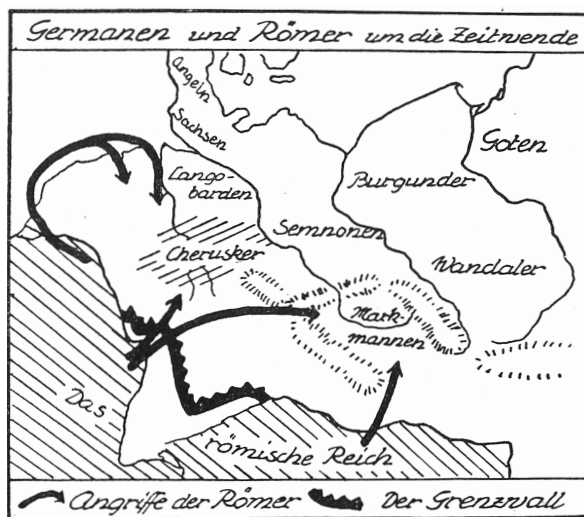


Abb. 29: „Germanen und Römer um die Zeitenwende“. GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 66

Das durch den Limes entstandene Zehntland, „Dekumatland“ bzw. „Agri Decumates“ ist insofern interessant, als auf beiden Karten in diesem Bereich keinerlei römische Spuren zu erkennen sind. Durch eine vom Römischen Reich abweichende Strukturierung scheint dieser Bereich eine Sonderstellung einzunehmen. In Abb.29 gehen die Autoren sogar so weit, durch die weiße Färbung zu implizieren, es handle sich um germanische Gebiete. Die durch die Schraffur vom Römischen Reich abgegrenzte Stellung in Abb.28 kann allerdings, folgt man Bruno BLECKMANN, durchaus begründet werden.

„Von der Germania superior aus wurde ein kleines rechtsrheinisches, nicht eigentlich zur Provinz gehörendes Gebiet kontrolliert, [...]. Seine Bevölkerung bestand aus Zuwanderern keltischen Ursprungs.“⁷⁸⁷

Allerdings geht die heutige Forschung, basierend auf archäologischen Funden⁷⁸⁸, davon aus, dass der Limes nicht die einzige römische Spur in diesem Gebiet gewesen sein muss. Vielmehr nimmt Michael HOEPER an, dass sich die Alamannen erst ab dem 3. Jahrhundert nach Christus in diesem Gebiet langsam ansiedelten. Im großen Stile ist die Besiedlung mithilfe von Funden allerdings erst im 5. Jahrhundert nachzuweisen.⁷⁸⁹ Damit widerspricht er den Darstellungen in Abb.26 und 27 und bestätigt Abb.28 und 29.

Bezüglich der Frage von Germanen westlich des Rheins können Abb.26 und 27 zusammengefasst werden, die von einer Präsenz germanischer Stämme auf linksrheinischem Gebiet ausgehen. Abb.28 und 29 spiegeln dahingehend eine gegensätzliche Meinung wider, indem sie das Gebiet eindeutig dem Römischen Reich zusprechen und es von germanischem Einflussgebiet durch den Rhein abtrennen.

Die Darstellung des Römischen Reiches als geschlossenem Staatsgebiet erlaubt dem Autorentext eine weitere Akzentuierung. Hier wird der Gegensatz von positiv behaftetem Großreich und negativ wirkender Zersplitterung der Stämme bewusst für die Erklärung germanischer Niederlagen herangezogen:

„Drufus errang seine Erfolge mit leichter Mühe, denn den Germanen fehlte eine straffe, einheitliche Führung, und der einzelne Stamm war gegen die Römer machtlos.“⁷⁹⁰

Auch hier werden die Germanen als Volk mit vielen Stämmen dargestellt. Jedoch ist hier die Anzahl der verzeichneten Stämme erheblich geringer als bei den zuvor genannten Beispielen (Abb.27, 28).

4.2.1.1 ‚Die Germanen‘ als geeintes Volk?

Trotz dieser vereinzelter Darstellungen von Germanen als zersplitterten Volksstämmen, bilden diejenigen Karten, die ein zusammenhängendes Volk der Germanen suggerieren, doch die Mehrzahl.⁷⁹¹

Es ist jedoch nicht möglich, diese Interpretation mithilfe der wissenschaftlichen Literatur zu verifizieren. Der Historiker Johannes BÜHLER schrieb 1934 beispielsweise, dass die Erhebungen, die von Germanen gegen die Römer auf rechtsrheinischem Gebiet zu beobachten gewesen seien, keineswegs Zeichen eines „gemeingermanischen Nationalgefühls“⁷⁹², sondern vielmehr Rivalitäten und Unterschiede zwischen den Stämmen gewesen seien:

„Jedenfalls lässt sich die germanische nationale Indifferenz in der Völkerwanderungsperiode deutlich beobachten: die einzelnen Stämme und Stammeskönige verbünden sich mit Rom gegen Germanen, bald vereinigen sie sich zum Kampf gegen Rom, wie es ihnen eben

⁷⁸⁸ Vgl. HOEPER, Michael: Römer und Alamannen im Breisgau. Studien zur Besiedlungsgeschichte in Spätantike und frühem Mittelalter. Band 6. Alamannische Besiedlungsgeschichte im Breisgau. Sigmaringen 1994. S. 117

⁷⁸⁹ Vgl. HOEPER, S. 17

⁷⁹⁰ GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 67

⁷⁹¹ Sieh unter anderem: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 65; VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße V. Geschichte unseres Volkes. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1943. S. 92; GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 54; VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton: Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes I. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1942. S. 67

⁷⁹² BÜHLER, Johannes: Deutsche Geschichte. Urzeit, Bauerntum und Aristokratie bis um 1100. Erster Band. Berlin Leipzig 1934. S. 63

im Augenblick jeweils vorteilhafter erschien.“⁷⁹³

Nach BÜHLER gab es demnach nicht nur kein Zusammengehörigkeitsgefühl unter Germanen. Sie kämpften sich vielmehr auch gegenseitig.

Der Prähistoriker Albert KIECKEBUSCH unterstrich 1935 diese Deutung, indem er, „basierend auf neuester Forschung“⁷⁹⁴, die Situation der Germanen gegen die römische Armee von Drufus wie folgt beschrieb:

„[...] ein mit seinem Boden verwachsenes, in ungeschwächter Urkraft lebendes Volk, das in zahllose Stämme und Stämmchen zerrissen, zunächst wohl kaum ahnte, um welchen Preis hier gekämpft werden mußte, das Stamm für Stamm der Reihe nach von der furchtbaren Wucht der römischen Angriffskolonnen getroffen, sich notdürftig verteidigte. Kein Führer hielt diese Kräfte zusammen. Nicht ein einziger Name eines Führers wird uns genannt.“⁷⁹⁵

Die von ihm ergänzte Zerrissenheit und Führerlosigkeit der Germanen hätten dafür gesorgt, dass sie gegen die Römer keine Chance hatten. Damit ist diese Äußerung beinahe deckungsgleich mit der Darstellung des Verfassertextes bei Herbert GÖBEL⁷⁹⁶. Des Weiteren ist bei GÖBEL die ausgesprochene Fokussierung auf die Frage nach möglichen Führern zu beobachten: Nur ein geeintes Deutschland unter einem Führer, Adolf HITLER, kann Deutschland ‚wehrhaft‘ machen gegen die äußeren Feinde. Die ‚Vollendung‘ eines germanischen Reiches konnte daher erst in der Gegenwart erwartet werden.

Allerdings gibt es auch Veröffentlichungen, die die Karte „Germanen und Kelten im 1. Jahrhundert v.Ztr.“⁷⁹⁷ des Diesterweg Verlags (Abb.26) stützen. So schreibt Wilhelm WOLFLAST, bzw. BUSCH 1941 von den Germanen als einem „einheitliche(m)n Volk, wenn auch schon gegliedert in Nord-, Ost- und Westgermanen[...]“⁷⁹⁸. Diese Literatur ist trotz seiner hohen Auflagezahlen jedoch eher im Bereich der grauen Literatur einzuordnen, denn Fritz-Otto BUSCH, der unter anderem unter dem Pseudonym Wilhelm WOLFLAST Bücher veröffentlichte, gilt als See- und Marineschriftsteller und veröffentlichte hauptsächlich Romane. Er wird in der Literatur als Propagandaschriftsteller der Nationalsozialisten bezeichnet.⁷⁹⁹

Dietrich KLAGGES selbst lässt in seinem geschichtsdidaktischen nationalsozialistischen Grundlagenwerk, das die Geschichtsdidaktik im Sinne der Ideologie interpretierte, allerdings keine Zweifel an seiner Deutung:

„Jene Germanen, von denen Tacitus sagt, daß sie sich für die Ureinwohner hielten, hatten recht. Und da sie das gleiche Aussehen besaßen, die gleiche Sprache sprachen, einem gemeinsamen Glauben anhängen und die gleiche geschichtliche Überlieferung pflegten,

⁷⁹³ BÜHLER 1934, S. 64

⁷⁹⁴ Vgl. KIECKEBUSCH, Albert: Germanische Geschichte und Kultur. Leipzig 1935. S. 3

⁷⁹⁵ KIECKEBUSCH, S. 51

⁷⁹⁶ Vgl. GÖBEL, HERBERT: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 67

⁷⁹⁷ KLAGGES, Dietrich (Hrsg.); MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Klasse 2. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1940. S. 49

⁷⁹⁸ WOLFLAST, Wilhelm: Die germanische Völkerwanderung. Stuttgart 1941. S.

⁷⁹⁹ Fritz-Otto BUSCH in: FEILCHENFELDT, Konrad (Hrsg.): Deutsches Literatur-Lexikon. Das 20. Jahrhundert. Biographisches-bibliographisches Handbuch. Das 20. Jahrhundert Band 4, Zürich, München 2003, S. 666f.

so waren sie ein Volk, wie wir es sind. Sie besaßen gleichartige rechtliche, politische und militärische Einrichtungen. Der politischen Einteilung in Stämme, Gaue und Markgenossenschaften entsprach ein Netz von übergeordneten Thingplätzen, Heiligtümern, Weihestätten und Burgen. Mochte also auch die politische Organisation lockerer sein, als heute, so war sie doch vorhanden. Der Staat fehlte nicht, er trat nur wenig in Erscheinung, weil der ebenbürtige Feind fehlte, der zum gemeinsamen Handeln zwang.“⁸⁰⁰

Außerdem sind Deutungen zu finden, die die Germanen zwar als kein zusammenhängendes Volk ansehen, die aber Einigungstendenzen betonen. Der Schulbuchautor Ulrich HAACKE betonte beispielsweise in der Zeitschrift ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) die Bedeutung Ariovists, da er seine Volksgruppe scheinbar verfestigen wollte. Damit sah HAACKE ihn als Gründer eines der ersten Germanenreiche an.⁸⁰¹ KLAGGES spiegelt mit seiner Karte (Abb.26) die von ihm in geschichtsdidaktischen Werken postulierte Meinung wider. Allerdings bildet er mit der Deutung, die keinerlei Unterteilung zulässt, doch ein Extrem. Bei anderen Schulbuchautoren wird zwar durch Farbgebung ein Zusammengehörigkeitsgefühl suggeriert, die Nennung einzelner Stämme führt allerdings dazu, dass sie zumindest teilweise die wissenschaftliche Meinung ihrer Zeit wiedergeben.

Dietrich KLAGGES war von 1911 bis 1920 als Volksschullehrer im Rheinland tätig, bevor er nach gelungener Mittelschulprüfung erst als Mittelschullehrer (1920-1926) und dann als Rektor (1926-1930) arbeitete. Für die vorliegende Arbeit interessant ist, dass KLAGGES am Lehrerseminar keine Geschichtsvorlesungen besuchte, später aber als einer der renommiertesten nationalsozialistischen Geschichtsdidaktiker galt. Sein Buch „Geschichte als nationalpolitische Erziehung“⁸⁰² erlangte den Charakter eines geschichtsdidaktischen Grundlagenwerks, da eine nationalsozialistische Geschichtsdarstellung sonst fehlte. Betrachtet man allerdings seine fehlende akademische historische Ausbildung, so muss der wissenschaftliche Anspruch seines Werkes kritisch betrachtet werden. Daher kommt Holger GERMANN zu folgendem Schluss:

„Zwangsläufig bleibt er deshalb immer an der Oberfläche oder gelangt zu fragwürdigen Ergebnissen aufgrund der mangelnden Kenntnis.“⁸⁰³

KLAGGES politische Einstellung konnte schon früh als „völkisch-rassisch“ bezeichnet werden, so dass er sich in der DNVP, deren Mitglied er von 1918 bis 1924 war, nicht ausreichend vertreten fühlte. Daher trat er schon 1925 der NSDAP bei⁸⁰⁴, für die er ab 1928 Reden hielt. Aufgrund dieser Tätigkeit und Parteiangehörigkeit wurde er 1930 ohne Bezüge aus dem Schuldienst entlassen. Daraufhin strebte er in Braunschweig eine politische Karriere an, was ihm erst den Posten des Innenministers (1931), des Ministers für „Inneres und Volksbildung“ und schließlich die Position des Ministerpräsidenten (ab 1933) einbrachte.⁸⁰⁵ Da er Adolf HITLER zum deutschen Staatsbürger machte und somit dessen Wählbarkeit als Reichpräsident ermöglichte, ist KLAGGES politische Karriere an dieser Stelle relevant für die gesamtdeutsche Entwicklung.⁸⁰⁶

800 KLAGGES 1938, S. 75

801 Vgl. HAACKE, Ulrich: Der Kampf ums Reich in der deutschen Geschichte. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 28.Jg. 1938. S. 477-491. S. 478f

802 KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Diesterweg. Frankfurt am Main. 1938

803 GERMANN, Holger: Die politische Religion des Nationalsozialisten Dietrich KLAGGES. Frankfurt am Main 1995. S.27

804 Vgl. GERMANN, S. 14

805 Vgl. GERMANN, S. 16ff

806 Vgl. GERMANN, S.16

KLAGGES diente im Ersten Weltkrieg ungefähr ein Jahr an der Westfront, bis ein Oberschenkel durchschuss für seine vorzeitige Entlassung sorgte. Er erhielt das Verwundetenabzeichen in schwarz und das Kriegsverdienstkreuz für Frontkämpfer.⁸⁰⁷

Neben seiner Mitgliedschaft in der NSDAP gilt KLAGGES als eines der ersten Mitglieder im NSLB, wo er für Schulungsaufgaben eingesetzt wurde. Darüber hinaus ist nachweisbar, dass er ehrenhalber Mitglied der SS wurde und von 1924 bis 1936 den symbolischen Titel eines „SS-Führers im Stabe des Reichsführers SS“ trug. Neben Auszeichnungen wie dem „Goldenen Parteiabzeichen“, dem „Winkel für Alte Kämpfer“ erhielt er auch den „SS-Totenkopfkring“ sowie den „SS-Degen“.⁸⁰⁸

Obgleich KLAGGES durch seine lehrbuchartige Parteikarriere als ein überzeugter Nationalsozialist wirkt, nannte er sein Buch „nationalpolitische Erziehung“ und nicht „nationalsozialistische Erziehung“⁸⁰⁹. Darin kommt eine gewisse Distanz zum System in der damaligen Form zum Ausdruck, die GERMANN hauptsächlich in einem religiösen Ansatz sieht. Denn KLAGGES sah den Nationalsozialismus als eine Art Religion an, womit er allerdings nicht mit den Meinungen der meisten Ideologen deckungsgleich war:

„KLAGGES will damit verdeutlichen, daß es zwischen Deutschtum und Christentum im Wesentlichen keine Unterschiede gibt, da beide letztlich im höchsten Ideal vereint sind, nämlich im Kampf. Und zwar im Kampf für das Gute und gegen das Böse.“⁸¹⁰

Zu Ende gedacht bedeutete das in seiner Logik, dass das Böse vernichtet werden müsse, bevor es das Gute besiege. Dies war für ihn die Legitimation des Kampfes gegen Judentum und Marxismus.⁸¹¹ Darüber hinaus sah KLAGGES die Demokratie als eine Staatsform ‚niederer Rassen‘ an. Nur Völker, die nicht zum Aufbau eines Führerstaates in der Lage seien, würden in der Demokratie verharren. Damit machte er den Führer selbst zum Beweis der Überlegenheit des deutschen Volkes.⁸¹²

Daraus erklärt sich auch, warum KLAGGES die Darstellung der frühen Germanen als ein Volk wichtig war. Auch wenn er von Stämmen spricht, die es dennoch gegeben haben soll, so gab es für ihn doch eine übergeordnete Instanz. Er nennt „Thingplätzen, Heiligtümern, Weihestätten und Burgen“⁸¹³, die diese Funktion inne gehabt haben sollen. Hier spielt seine Überzeugung der großen Bedeutung der Religion eine starke Rolle. Bei ihm wird der Gegenwartsbezug, der schon in den Leitlinien für den Geschichtsunterricht gefordert wurde, und damit einhergehend das Aufzeigen der Wurzeln des ‚Deutschtums‘ bis in die Vorgeschichte zurück, überdeutlich.

4.2.1.2 Germanen und Römer am Rhein

Während die Germanen im 1. Jahrhundert v. Chr. laut „Volk und Führer“ des Diesterweg⁸¹⁴ Verlags

⁸⁰⁷ Vgl. GERMANN, S. 10ff

⁸⁰⁸ Vgl. GERMANN, S. 17

⁸⁰⁹ GERMANN, S. 100

⁸¹⁰ GERMANN, S. 102

⁸¹¹ Vgl. GERMANN, S. 103

⁸¹² Vgl. GERMANN, S. 104f

⁸¹³ KLAGGES 1938, S. 75

⁸¹⁴ KLAGGES, Dietrich (Hrsg.); MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Klasse 2. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1940. S. 49

(Abb.26) links- und rechtsrheinisch vertreten waren, waren sie im gleichen Zeitraum bei „Um Volk und Reich“ des Verlags Velhagen&Klasing (Abb.27)⁸¹⁵ kaum linksrheinisch angedeutet. Bei KLAGGES (Abb.26) erscheint es dem Betrachter, als wären das gesamte Elsass und Lothringen seit eben jener Zeit komplett germanisch. Die flächendeckende Einfärbung weckt auch den Eindruck, als hätten in diesem Gebiet nur Germanen gelebt. Eine Deutung der Durchmischung mit Kelten, wie sie in der Karte von Velhagen&Klasing angedeutet ist, ist hier unbeabsichtigt. Dies mag daran liegen, dass die Karte des Diesterweg Verlags in einen Text eingebunden ist, der sich mit der Ausbreitung der Germanen beschäftigt, während bei Velhagen&Klasing vom Kampf und der Niederlage Ariovists die Rede ist. Ariovist ging, wie das Schulbuch zu erzählen beginnt, „über den Rhein“, besetzte „das Elsaß, die Pfalz und Rheinessen“ und sorgte so dafür, dass „Ströme germanischer Siedler nach Westen“ kamen. Im Elsass bei Mülhausen soll es dann zum Aufeinandertreffen mit Cäsar, dem römischen Feldherrn, gekommen sein. Nach „erbittertem Ringen“ wurden die Germanen schließlich geschlagen und Ariovist gelang die Flucht über den Rhein. Das Schulbuch schließt mit den Worten:

„Gallien ist für die Germanen verloren, es wird römische Provinz. Aus Kelten, Römern und Germanenresten entsteht hier im Laufe der Jahrhunderte ein neues Volk.“⁸¹⁶

Aus diesen Schlusssätzen lässt sich auch die Verteilung der Völker auf der Karte erklären. Es bleiben Germanen auf der linksrheinischen Seite zurück, die sich mit der Zeit mit Kelten und Römern vermischen: die noch vorhandenen dünnen, kurzen Linien auf der linken Rheinseite reichen daher nicht weit nach Westen. Durch die unterschiedliche Darstellung bekommen die Karten von Diesterweg und Velhagen&Klasing eine gegensätzliche Ausrichtung: Während letztere zeigt, dass die linksrheinischen Gebiete für Germanen verloren sind, also Elsass und Lothringen nicht germanisch, sondern eher gallisch bzw. römisch geprägt waren, impliziert die Karte des Diesterweg Verlags, dass das gesamte linksrheinische Gebiet germanisch sei und die Germanen eher noch vor einer weiteren Ausbreitung stehen würden.

Wie schon beschrieben, ist die radikale Haltung der Diesterweg-Karte sicherlich zu einem großen Teil auf den Schulbuchautor KLAGGES zurückzuführen. Da die Autoren Gustav MÄRKISCH und Ernst NICKEL biographisch nicht ermittelt werden konnten, ist deren Einfluss bei Velhagen&Klasing nicht mehr nachvollziehbar. Angesichts der politischen Haltung des Verlags, der sich schnell auf die neuen nationalsozialistischen Machthaber einstellte und einen der bekanntesten und regimetreuesten Geschichtsdidaktiker als Autor verpflichtete, verwundert die Haltung nicht. Stattdessen passt die Karte ins Bild einer Geschichtsdidaktik, die die Genese des ‚deutschen Reiches‘ ‚rassisch‘ erklärte und in der die Vorgeschichte an Bedeutung gewann, da dort die Ursprünge des gegenwärtigen Volkes gesehen wurden.

Dass KLAGGES einen Sonderweg einschlug, zeigen weitere Karten anderer Verlage, die bei aller unterschiedlichen Schwerpunktsetzung die Germanen auf linksrheinischem Gebiet in der Minderheit sehen.⁸¹⁷ Die Mehrzahl der Karten zeigt um 100 v. Chr. die Germanen sowohl rechts als auch links des

815 BRÜGGER, Wilhelm (Hrsg.): Um Volk und Reich Erster Band. Geschichtsbuch für Hauptschulen. Velhagen & Klasing Bielefeld und Leipzig 1944. S. 102

816 Ebd. S. 102

817 Vgl. GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 65; GÖBEL, HERBERT: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 54

Rheins⁸¹⁸. Bis zum Jahr 0 finden sie sich allerdings ausschließlich auf der rechten Rheinseite.⁸¹⁹

Der Prähistoriker und Archäologe Albert KIEKEBUSCH legte diesen Zeitpunkt sogar noch genauer fest. Er schrieb, dass der Rhein seit ca. 52 v. Chr. „zur Grenze des römischen Weltreiches“⁸²⁰ geworden sei. Und so beschreibt auch Wolfslast 1941, dass Gallien und „das linksrheinische Deutschland“ bis 406 n.Chr. „ein völlig romanisiertes Land“⁸²¹ gewesen seien.

Davor sei Ariovist, dem, wie beschrieben, der Wille zu einer Einigung der Germanen nachgesagt wird, nicht von sich aus über den Rhein gegangen. Er sei von den Sequanern, die sich von Keltenstämmen bedroht gesehen hatten, zu Hilfe gerufen worden. Er half ihnen und dafür mussten die Sequaner einen Großteil ihres Landes an die Germanen abgeben, wo Ariovist begann eine „germanische Herrschaft“ aufzubauen. Nachdem die Gallier nun Cäsar zu Hilfe gerufen hätten, sei es zur Schlacht am Oberrhein im Elsass gekommen und die Römer hätten „nach hartnäckigem Ringen“ und erst „durch das Eingreifen der römischen Reserve“⁸²² die Germanen letztendlich schlagen und über den Rhein zurückdrängen können. An einigen Stellen wird hier derselbe Wortlaut verwendet wie im Schulbuch von Velhagen&Klasing.⁸²³ Schulbuch, wie auch der zeitgenössische Autor Johannes BÜHLER, folgen in ihrer Darstellung damit der Darstellung in Cäsars Gallischem Krieg.⁸²⁴ Rechts des Rheins hätten sich die Römer aber nie weiter ausbreiten können, da die dort ansässigen germanischen Stämme immer wieder Aufstände gegen die Römer und ihre Besetzung durchgeführt hätten.⁸²⁵

Erst im 4. Jahrhundert, so BÜHLER weiter, seien Germanen wieder in linksrheinische Gebiete vorgezogen. Dieses Mal jedoch unter ausdrücklicher Erlaubnis der Römer: Diese begannen damals „Germanen als geschlossene Völkerschaften in den römischen Reichsverband aufzunehmen und ihnen immer weitere Strecken Landes einzuräumen.“⁸²⁶ Zusätzlich gab es ab diesem Zeitpunkt auch immer wieder Einfälle germanischer Heere, die aber von den Römern zumindest im 3. Jahrhundert noch zurück gedrängt werden konnten. Allerdings bezeichnet dies den Beginn der Völkerwanderung im Rheingebiet. In Schulbuchkarten ist von germanischen Aufständen, linksrheinischen Ansiedlungen oder Einfällen in römisches Gebiet in diesem Zeitraum allerdings nicht die Rede.

4.2.1.3 Die Rolle der Römer

Die Römer werden im 1. Jahrhundert vor Christi Geburt auf vielen Karten verschwiegen. Ein Beispiel bildet Abb.27: Sowohl im Text als auch auf den Karten ist von den Wanderungen des Ariovist und seinen Truppen die Rede. Im Text wird auf sein Zusammentreffen mit Julius Cäsar und dessen Gefolge

818 Vgl. VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes I. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1942. S. 67

819 Vgl. GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1939 22. S. 18; KLAGGES, Dietrich; MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Klasse 2. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1940. S. 62; GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942

820 KIEKEBUSCH, S. 46

821 WOLFSLAST 1941, S. 65

822 BÜHLER 1934, S. 62

823 Vgl. BRÜGGER, Wilhelm (Hrsg.): Um Volk und Reich Erster Band. Geschichtsbuch für Hauptschulen. Velhagen & Klasing Bielefeld und Leipzig 1944. S. 102

824 Vgl. DEISSMANN 2015, S. 26-44

825 Vgl. BÜHLER 1934, S. 63

826 BÜHLER 1934, S. 72

ausführlich eingegangen. Die Schlacht ist auf der Karte weder durch Symbole noch durch Beschriftung verzeichnet. Es sieht so aus, als wären die Sweben über den Rhein bis zum Rheinknie gewandert, hätten dort eine Schleife gedreht und wären weiter nördlich wieder zurück bis ins Gebiet der Semnon nach Nordosten zurück. Warum die Wanderung diesen Verlauf nahm, ist allein aus der Karte nicht zu erschließen. Gleiches gilt für den Weg der Kimbern und Teutonen. Die Römer, die also teilweise der Grund für Richtungsänderungen der Wanderungen sind, werden hier mit keinem Zeichen erwähnt. Auch Karten anderer Verlage und mit anderen Kartenausschnitten verschweigen die Existenz des Römischen Reiches in Europa. Das Römische Reich deutlich südlich der Alpen wird teilweise lapidar als „Italien“ bezeichnet.⁸²⁷

Im Gegensatz zu diesen Darstellungen stehen Abb.28 und 29, die eine Fokussierung auf das Römische Reich zeigen. Dabei zeigen diese ebenfalls gegensätzliche Schwerpunktsetzungen: in Abb.28 werden römische Errungenschaften im Bereich der Zivilisation (Stadtgründungen) und Verwaltung (Einteilung in Provinzen) hervorgehoben. Abb.29 hingegen weist dem Römischen Reich einen aggressiven Charakter zu.

Unter den Karten, die römische Zeichen und Spuren im Rheingebiet einzeichneten, sticht diese aufgrund ihrer Deutung des Limes besonders hervor. Während bei Diesterwegs Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II noch die Rede davon ist, dass der Limes erbaut worden sei, um das „Zehntland“ „gegen die Einfälle der Germanen zu schützen“ (Abb.28)⁸²⁸, interpretiert die Karte „Die römisch-germanische Grenze“ (Abb.30) den Limes ganz anders: In der Kartenunterschrift ist zu lesen:

„[...] mit dem Limes als „Nordwall“, ein Denkmal des römischen Verzichts auf das innere Germanien. Linksrheinische Gebiete waren als „Germania inferior“ und „Germania superior“ bezeichnet und so als germanischer Raum anerkannt.“⁸²⁹

Nicht nur, dass der Limes als Zeichen der Niederlage der Römer in Germanien gewertet wird, selbst die lateinischen Bezeichnungen der Grenzregionen werden nicht etwa als Zeichen der Romanisierung linksrheinischer Gebiete gedeutet, sondern als Zeichen der Anerkennung des germanischen Charakters dieser Regionen durch die Römer. Mit dieser extremen Deutung steht die Karte jedoch isoliert da.

Auch in der wissenschaftlichen Literatur der Zeit finden sich solche Deutungen des Limes nicht. KIEKEBUSCH unterstrich mit seinen Äußerungen eher die Deutung des Diesterweg Verlags:



Abb. 30: VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße V. Geschichte unseres Volkes. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1943. S. 79

827 VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton: Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes I. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1942. S. 67

828 GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II. Diesterweg Frankfurt am Main 1939 (22). S.17

829 VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße V. Geschichte unseres Volkes. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1943. S. 79

„Er ist also nicht nur – wie es früher so oft dargestellt wurde – ein Wahrzeichen römischer Weltmacht und römischer Kultur, sondern vielmehr noch ein gewaltiges Denkmal germanischer Kraft und germanischen Freiheitssinnes, die beide dem Ausdehnungsdrange des römischen Weltreiches hier in seinem nordwestlichen Winkel Ziel und Grenze setzten und die schon bis an die Elbe vorgedrungenen römischen Legionen in heldenmütigem Befreiungskampfe wieder auf den Rhein zurückwarfen.“⁸³⁰

Von diesen Aufständen sprach auch BÜHLER. Indem er allerdings von einer „rund vierhundert Jahre“⁸³¹ dauernden Herrschaft der Römer an Rhein und Donau ausging, betonte er nichtsdestotrotz die Bedeutung der Römer für die Gegend. Den Karten, die die Existenz der Römer in diesem Bereich verschweigen, widerspricht er damit vehement.

Die Verwendung von Pfeilen von römischem in Richtung germanisches Gebiet in einigen Karten stellt die Römer als eminente Gefahr dar.⁸³² WOLFSLAST beschrieb diese permanente Gefahr wie folgt: „So oft die Römer über den Rhein in deutsches Gebiet einbrachen, brannten sie Dörfer und Häuser nieder – demgegenüber benahmen sich die Vandalen und ihre Gefährten noch glimpflich.“⁸³³

Angesichts der Biographie des Autors ist es nicht verwunderlich, dass er mit dieser Meinung allerdings allein steht. Die Dürr'sche Buchhandlung spiegelt an dieser Stelle also eine extreme Einzelmeinung wider.

Aufgrund der bekannten Hintergrundinformationen über Autor und Verlag der Karte in Abb.29 kann diese Sonderstellung nicht begründet werden. Über Herbert GÖBEL ist ausschließlich sein beruflicher Lebenslauf bekannt. Nach der Ausbildung zum Volksschullehrer legte er 1926 die Mittelschullehrerprüfung ab. Danach war er unter anderem auch in gehobenen Klassen in Duisburg-Hamborn tätig.⁸³⁴ Mit dem Verlag der Dürr'schen Buchhandlung brachte er mehrere Geschichtswerke heraus.⁸³⁵ Die politische Haltung der Dürr'schen Buchhandlung ist ähnlich schwierig nachzuvollziehen, da nur Verlagschriften überliefert wurden. Darin wird das Kapitel Nationalsozialismus größtenteils verschwiegen. Demnach sei der Verlag allerdings bis 1944 aktiv gewesen und erst in diesem Jahr von „parteiämtlichen Prüfungskommissionen“ geschlossen worden.⁸³⁶

4.2.1.4 Zwischenfazit der Darstellungen der Phase: 800 v. Chr. bis 0

Aus den angestellten Untersuchungen können folgende **inhaltliche Schlüsse** bezüglich der Darstellungen der Phase von 800 v.Chr. bis zum Jahr 0 gezogen werden:

- » Die germanische Besiedlung am Ufer des Rheins wurde nicht einheitlich dargestellt. Je zwei Karten verzeichnen Germanen links und rechts sowie ausschließlich rechts des Rheins.

⁸³⁰ KIEKEBUSCH, S. 126

⁸³¹ BÜHLER 1934, S. 68

⁸³² Vgl. z.B. „Germanen und Römer um die Zeitenwende“. GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 66

⁸³³ WOLFSLAST, S. 65

⁸³⁴ Vgl. Personalkarte für Lehrer: Franz Herbert GÖBEL. Reg.Bez. Düsseldorf

⁸³⁵ Vgl. JACOBMEYER 2011, S. 1531

⁸³⁶ Vgl. DÜRR, Johannes Friedrich (Hrsg.): 300 Jahre Verlag Dürr'sche Buchhandlung. 1652-1952. Leipzig 1952. S.24

- » Auch bezüglich der Darstellung der Römer entlang des Rheins konnten kaum Gemeinsamkeiten festgestellt werden. Zwar werden die Römer in den meisten Karten entweder verschwiegen oder ausschließlich als Randnotiz behandelt, es konnten aber auch Karten nachgewiesen werden, in denen die besondere zivilisatorische Leistung der Römer betont wurde.
- » Im Gegensatz dazu lag der Fokus fast aller Karten auf den Germanen. Dabei wurden diese meist als geeintes, einheitliches Volk und nicht in verschiedenen Stammesunterteilungen dargestellt.

Weitere Resultate konnten bezüglich der **Zusammenhänge von Autoren bzw. Verlag und Kartendarstellung** gezogen werden, die es in den kommenden Kapiteln zu überprüfen gilt:

- » So stach die Darstellung von KLAGGES im Diesterweg-Verlag durch seine Radikalität hervor, die in anderen Verlagen nicht auf diese Weise vorzufinden war. Sie erklärt sich durch die beinahe wortwörtliche Umsetzung des eigenen geschichtsdidaktischen Werkes des Schulbuchautors.
- » Allerdings konnte beobachtet werden, dass sich einige Schulbuchautoren in ihren Darstellungen an KLAGGES „Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung“ zu orientierten scheinen. Sie widersprechen in ihrer Darstellung besonders der der Germanen als einheitliches Volk, dem wissenschaftlichen Stand ihrer Zeit. Im Vergleich mit KLAGGES und anderer, eher der grauen Literatur zuzuordnenden Veröffentlichungen, sind allerdings Parallelen zu beobachten. Die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit scheint nach 1933 abgenommen zu haben.
- » Neben dem Diesterweg-Verlag treten sowohl die Dürr'sche Buchhandlung als auch der Crüwell-Verlag durch eine extreme Darstellung hervor.

4.2.2 „Die Völkerwanderung“ in Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1933 und 1945

Um eine Vergleichbarkeit zwischen Weimarer Republik und Nationalsozialismus herzustellen, soll auch in den Kapiteln der Darstellung der Völkerwanderungen und deren Ende zwischen 1933 und 1945 besonders auf die folgenden Aspekte Rücksicht genommen werden: die Lokalisierung der Germanen entlang des Rheins unter besonderer Berücksichtigung der Alamannen, die Schwerpunktsetzung der Kartengegenstände sowie die Darstellung der Germanen als ein geschlossenes Volk.

Interessant zu beobachten ist, dass nur eine Karte nicht nach den neuen Bestimmungen produziert wurde. Es handelt sich dabei um die Karte „Die Völkerwanderung“⁸³⁷, die von Diesterweg 1939 veröffentlicht wurde. Aufgrund ihrer fehlenden Fokussierung auf den Rhein ist sie an dieser Stelle für oben genannte Beobachtungen allerdings nur rudimentär interessant. Alle anderen Karten wurden zwischen 1940 und 1944 gedruckt. Dies widerspricht auf den ersten Blick der These, dass ab 1942 kriegsbedingt kaum mehr Schulbücher neu gedruckt wurden. Ab 1944 soll es demnach gar keine neuen Bücher mehr gegeben haben. Allerdings handelt sich bei den beiden Karten von 1944 ausschließlich

⁸³⁷ „Die Völkerwanderung“. In: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Teil 2. Diesterweg-Verlag, Frankfurt am Main 1939. S.24

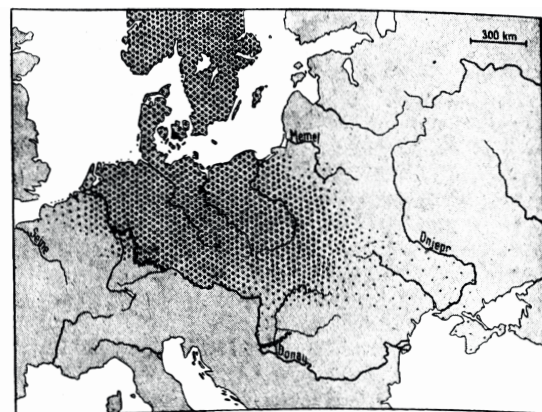
um Karten des Schulbuches „Um Volk und Reich“⁸³⁸, das für Hauptschulen konzipiert wurde, die erst in den Kriegsjahren langsam etabliert wurden. Für die Mittelschulen kann die These damit also bestätigt werden.

Die vorhandenen Karten zur Zeit der Völkerwanderungszeit ähneln sich sehr. Dies ist wahrscheinlich den genauen Kontrollen und dem immensen Druck von Seiten der nationalsozialistischen staatlichen Stellen zuzuschreiben. Gerade die angestrebte Vereinheitlichung der Schulbuchlandschaft und der dadurch entstandene Druck auf die bestehenden Schulbuchverlage, möglichst konforme Schulbücher zu produzieren, um einer Nichtzulassung entgegenzutreten, darf an dieser Stelle nicht unterschätzt werden. Trotz alledem sollen an dieser Stelle einige Karten herausgegriffen werden, die durch eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung auffällig sind oder die durch die besonders linientreue Umsetzung in Ausdrucksweise und Darstellung aus der Menge hervorstechen.

4.2.2.1 Unterschiedliche Scherpunktsetzungen: Der ‚Siedlungsraum‘

Im Vergleich zur Weimarer Republik sind die Darstellungen des Hirt-Verlags von Interesse, da die Karte „Völkerzüge und Reiche der Völkerwanderung“⁸³⁹ einen deutlichen Schwerpunkt auf den Wanderbewegungen der Ostgoten zeigte. Dies ist in der Ausgabe derselben Reihe von 1940 nicht mehr zu beobachten. Andererseits erschienen neue Karten wie beispielsweise Karten des „germanischen Siedlungsraumes“: Für den Beobachter bleibt nach wie vor fraglich, aufgrund welcher Datengrundlage diese Karte entstanden ist, da die Autoren eine Darstellungsform wählten, die durchaus von anderen, plakativeren Darstellungen der Zeit⁸⁴⁰ abweicht. Die Besiedlung der Germanen wird mithilfe von Punkten dargestellt, die eine unterschiedliche Dichte aufweisen. Auch ohne eine erklärende Legende erschließt sich dieses Darstellungsmittel für den Betrachter als die Dichte des germanischen Anteils der dort lebenden Bevölkerung. Weiter auseinander stehende Punkte sind ein Zeichen für weniger Germanen in diesen Gebieten. Das Gebiet in Südschweden sowie das Gebiet zwischen Rhein und Weichsel ist eindeutig fest in germanischer Hand. An den Peripherien, zu denen auch die Gebiete westlich des Rheins zählen, sind laut den Autoren zwar Germanen zu finden, aber es überwiegen in einigen Gebieten noch nicht-germanische Völker.

Die Darstellung sticht aufgrund ihrer vorsichtigen Umsetzung heraus. Es werden keinerlei flächendeckende Farbgebungen oder Grenzverläufe zwischen Germanen, Kelten und Illyrern verwendet, wie sie im vorhergehenden Kapitel schon beobachtet werden konnten. Auch die Tatsache, dass keine generalisierenden Pfeile eingesetzt wurden und die Möglichkeit einer Durchmischung mit anderen Völkern in der Darstellung möglich gemacht wurde, zeugen von einer moderaten Haltung von Verlag und bzw.



12. Der germanische Siedlungsraum um 200 n. Chr.

Abb. 31: GEHL, Walther (Hrsg.); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen II. Hirt-Verlag, Breslau 1940. S. 61

838 BRÜGGER, Wilhelm (Hrsg.): Um Volk und Reich. Erster Band für die erste Klasse der Hauptschule. Velhagen&Klasing, Bielefeld und Leipzig 1944

839 „Völkerzüge und Reiche der Völkerwanderung“. In: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen. Heft 1. Ferdinand Hirt, Breslau 1926. S. 87

840 z.B. „ohne Titel“. In: BRÜGGER, Wilhelm: Um Volk und Reich. Erster Band. Bielefeld und Leipzig 1944. S.115

oder Autoren. Die sehr vorsichtige Darstellung der Ausbreitung der Germanen kann allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass die Karte „die Germanen“ zeigt. Das heißt, dass keine Unterscheidung in verschiedene Stämme innerhalb dieses „germanischen Siedlungsraumes“ zu erkennen ist. Gründe hierfür könnten in der gewollten Einfachheit der Darstellung und damit in der Fokussierung auf Expansionsbestrebungen zu suchen sein. Eventuell war den Autoren auch die Datenlage einer Aufteilung innerhalb der Germanen zu dünn und eine Unterteilung hätte graphische Schwierigkeiten mit sich gebracht. Kann keine trennscharfe Linie zwischen Germanen und benachbarten Völkern gezogen werden, wie soll dann eine Unterteilung innerhalb der Germanen vorgenommen werden?

Betrachtet man die Autoren genauer, so kann keine regimiekritische Haltung bezeugt werden, die die moderate Darstellung begründen würde. Da Walther GEHL biographisch ermittelt werden konnte, steht fest, dass er als überzeugter Nationalsozialist bezeichnet werden kann. Dies wird in seinen Veröffentlichungen wie beispielsweise in ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG), aber auch bei seiner aktiven Mitgestaltung der Gleichschaltung des Geschichtslehrerverbands in den NSLB deutlich. Für diesen war er später im Schulungsbereich tätig. Auch sein früher Eintritt in die NSDAP schon 1933 sowie seine aktive Mitarbeit in der Arbeitsgruppe ‚Geopolitik und Unterricht‘ lassen Aussagen über eine besondere Nähe zum Regime zu. Ob GEHL SS-Offizier war, ist nicht belegt. In seiner letzten Veröffentlichung vor seinem Tod im Zweiten Weltkrieg in Russland 1942 wird er allerdings in den Autorenangaben als solcher bezeichnet⁸⁴¹. Darüber hinaus ist bekannt, dass sowohl GEHL als auch Otto LOSCH Abitur machten und Geschichte studierten⁸⁴². Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie trotz eventueller Ansätze, Inhalte als Transportmittel für nationalsozialistische Ideologie zu verwenden, an wissenschaftlichen Standards festhielten.

Glaubt man dem Münchner Historiker Johannes BÜHLER 1934, so hätte es kein germanisches Volk, sondern vielmehr viele einzelne Stämme und Stammesverbände gegeben.⁸⁴³ Die Ausbreitung lässt sich seiner Meinung nach dadurch erklären, dass die Römer immer wieder germanische Stämme in ihrem Reich angesiedelt hätten, um sie für den Dienst in ihren Armeen zu bezahlen.⁸⁴⁴ Dies würde den Ausführungen von Abb.31 entsprechen, während erstere Aussage der einheitlichen Bepunktung widerspricht.

Dass die germanische Ausbreitung allmählich geschah und nicht innerhalb weniger Jahre, betonten auch weitere Historiker wie Matthias GELZER 1935.⁸⁴⁵ Die Karte schafft es durch ihre Darstellungsweise, auch diese Option offen zu halten.

Aus heutiger Sicht ist eine dauerhafte Ansiedlung der Alamannen auf linksrheinischem Gebiet allerdings zweifelhaft. So schreibt Michael HOEPER, dass erst ab dem 5. Jahrhundert nach Christus überhaupt großflächige Spuren der Alamannen im rechtsrheinischen Gebiet nachzuweisen sind.⁸⁴⁶

841 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Band 1. Göttingen 2004. S. 273-370. S.307

842 JACOBMEYER S.1530

843 Vgl. BÜHLER, Johannes. Deutsche Geschichte. Urzeit, Bauerntum und Aristokratie bis um 1100. Erster Band. Berlin, Leipzig 1934. S. 63f; vgl. Bühler, Johannes. Deutsche Vorgeschichte. Köln 1934. S. 45

844 Vgl. BÜHLER 1934, Johannes. Deutsche Geschichte. Urzeit, Bauerntum und Aristokratie bis um 1100. Erster Band. Berlin, Leipzig 1934. S. 72; vgl. Bühler, Johannes: Deutsche Vorgeschichte. Köln 1934. S. 49

845 GELZER, Matthias: Völkerwanderungen und Bevölkerungswandel in der Geschichte des Altertums. In: Goetz, Walter (Hrsg.): Archiv für Kulturgeschichte XXXV. Band 3. Haft. Leipzig und Berlin 1935. S. 253-268. S. 254

846 HOEPER, S. 17

Allerdings seien vereinzelt germanische Spuren auch schon zur Zeit Cäsars westlich des Rheins nachzuweisen, so Hermann AMENT. Zweifellos würde das gleiche auch für keltische Spuren östlich des Rheins gelten.⁸⁴⁷ Die Tatsache, dass Franken und Alamannen auf römischem Gebiet als „Wehrbauern“⁸⁴⁸ angesiedelt wurden, unterstreichen heutige Forscher wie Hans Ulrich NUBER allerdings. Darüber hinaus hält er aber fest, dass im 4. Jahrhundert Alamannen aus dem Umfeld Straßburgs wieder vertrieben wurden.⁸⁴⁹

Trotz aller Zurückhaltung in der Darstellung bildet die Karte doch ein Beispiel für den nationalsozialistischen Einfluss im Bereich der Schulbuchpolitik: Die Kartenthematik, die hier angesprochen wird, bekam im Nationalsozialismus besondere Bedeutung, denn die Karte zeigt den „Siedlungsraum“ eines Volkes. Die gesteigerte Bedeutung der Verbindung von Volk und Raum, die in der Literatur unter anderem bei KLAGGES hervorgehoben wurde, findet hier seine Entsprechung. Das germanische Volk ist weiterhin mit seinem Ursprungsraum verbunden. Durch die eng eingezeichneten Punkte wird durch die besonders hohe Dichte auch eine Art „Kernlande“ hervorgehoben. Das heißt, dass das germanische Volk bei allen Expansionsbestrebungen die Verbindung zu seinen Ursprungsregionen nicht verlor. Damit entspricht die Karte voll und ganz den Vorgaben in Erlassen und Veröffentlichungen des Kultusministeriums und ist auch mit geopolitischen Tendenzen, die besonders auch GEHL durch seine Arbeit beim NSLB und in der Partei vertrat, konform.

Ähnliche Tendenzen weisen die drei Karten „Die Landnahme der Westgermanen“⁸⁵⁰, „Landnahmezeit/ Wanderungen der Westgoten, Wandaler“⁸⁵¹ sowie „Landnahmezeit/ Wanderungen der Ostgoten, Burgunder, Angeln und Sachsen, Langobarden“⁸⁵² auf. Alle drei Karten aus unterschiedlichen Verlagen liegen zeitlich nach Abb.31. Sie zeigen einen Zeitraum um 450 n. Chr. Aufgrund ihres Schwerpunkts auf Wanderungen sind alle drei Karten dynamischer Natur und wegen ihres kleinen Maßstabs eigentlich für die hier vorzunehmende Untersuchung nur am Rande geeignet. Allerdings sind alle drei beispielhaft für die Wortwahl, die die nationalsozialistische Ideologie transportieren. Schon die Wahl des Titels „Landnahmezeit“, die von beiden Verlagen unabhängig voneinander benutzt wird, zeigt erneut die Bedeutung des Raumes für die Expansion von Völkern und deren Interpretation im Nationalsozialismus.

4.2.2.2 Exemplarische Analyse als Beispiel der Umsetzung nationalsozialistischer Vorgaben

Exemplarisch soll anhand der Karte von JENNRICH, KRAUSE und VIERNOW gezeigt werden, wie eng die Autoren mit ihrer Deutung an nationalsozialistischen Vorgaben hingen. In der Karte (Abb.32) sind keine Auslöser für westgermanische Wanderungen zu sehen. Im Text findet sich hierzu folgender Hinweis:

847 AMENT, Hermann: Unterwegs zu höherer Zivilisation – Die Germanen. In: FROMMER, Hansjörg: Seeräuber und tüchtige Krieger – Die Illyrer. In: AMENT, Hermann; BENTZ, Martin; FROMMER, Hansjörg; JOACHIM, Hans-Eckart; MIRKOVIC, Miroslava; SCHNEIDER, Lambert; SCHULLER, Wilhelm; SIMON, Erika: frühe Völker Europas. Thraker – Illyrer – Kelten – Germanen – Etrusker – Italiker – Griechen. Stuttgart 2003. S. 44-73. S.44

848 NUBER, Hans Ulrich: Das Römische Reich (260-476 n.Chr.). In: Badisches Landesmuseum Karlsruhe (Hrsgk.): Imperium Romanum. Römer, Christen, Alamannen – Die Spätantike am Oberrhein. Stuttgart 2005. S. 12-25. S.20

849 Vgl. NUBER, S.20

850 JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Erster Band Zweite Klasse. Schroedel Verlag Halle a.d.Saale 1942. S.79

851 GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1942. S.82

852 Ebd. S.99

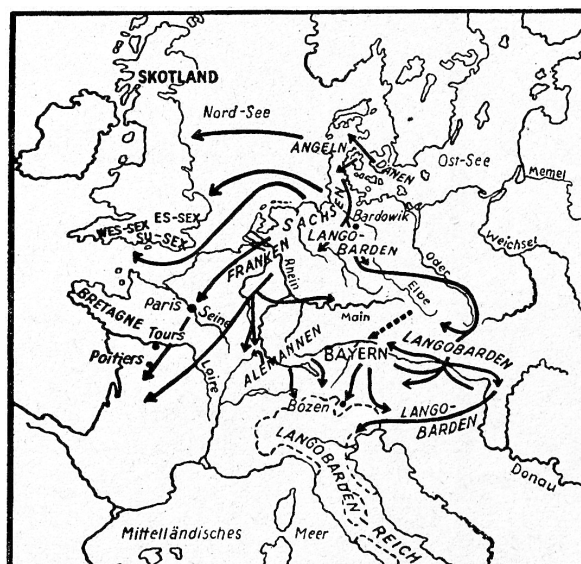
„Die Stämme und Völkerschaften der Westgermanen blieben dem Nordland treu und verließen im allgemeinen ihre alten Wohnsitze nicht. Einige lösten sich zwar von der Scholle, zogen auf Fahrt und Abenteuer aus, kehrten aber wieder zurück oder hielten die Verbindung mit der Heimat fest.“⁸⁵³

Fast wortwörtlich wird hier die Bedeutung der Verbindung von Rasse und Boden für erfolgreiche Expansionen wiederholt. Auch scheinen die Westgermanen in der Karte fast immer in ‚leere‘ Gebiete zu wandern. Von einer Durchmischung mit dort schon lebenden Völkern oder der Verdrängung anderer Völker ist nichts zu erkennen. Nur im Text ist die Rede von fliehenden Kelten, wie beispielsweise Kelten aus Wales und Cornwall, die vor den Sachsen in die Bretagne flohen.⁸⁵⁴

Damit ist das Dilemma der Schulbuchautoren und Historiker bezüglich der Vermischung der ‚Rassen‘ umschrieben. Einerseits propagierte die nationalsozialistische Ideologie, dass eine Vermischung der ‚Rassen‘ immer zum Untergang von Reichen geführt hat und die nordische, germanische Rasse daher unbedingt rein gehalten werden musste.

Um dies herauszustellen, eignete sich die Völkerwanderung vermeintlich sehr gut, da das Römische Reich aufgrund der Vermischung mit Kelten und Germanen unterging. Andererseits aber musste die Wanderungsbewegung der Germanen in keltisch und romanisch geprägte Gebiete ebenfalls zu einer Durchmischung der germanischen ‚Rasse‘ mit der dort ansässigen Bevölkerung geführt haben. Daher dürfte es spätestens ab dem Zeitraum der Völkerwanderung keine ‚reinrassigen‘ Bevölkerungen mehr gegeben haben. Dies widersprach aber dem nationalsozialistischen Gedanken von der Völkerwanderung als der Zeit germanischer Heldentaten sowie der Idee einer ‚nordischen Überrasche‘, die sich über die Jahrhunderte hindurch ihre ‚Reinheit‘ erhalten hätte und heute die Basis des deutschen Volkes bilden konnte. JENNRICH, KRAUSE und VIERNOW lösen diese Problematik, indem sie die Orte, in die die Germanen wanderten, nicht näher beschreiben. Auf der Karte sehen diese Gebiete unbevölkert oder entvölkert aus. Das heißt, entweder sind die dort lebenden Völker schon zuvor ausgewandert oder sie sind vor den Germanen geflohen. Die Germanen bevölkerten also jeweils leeres Land, wodurch die Gefahr einer Vermischung nicht bestand.

Diese Darstellung deckt sich durchaus auch mit publizierten zeitgenössischen Aufsätzen. So schrieb Kurt TACKENBERG, der aufgrund seiner Veröffentlichungen, zu denen auch eine Promotion im Bereich der Vorgeschichte gehörte, als Experte seiner Zeit gelten kann⁸⁵⁵ 1941, dass die Germanen in der ersten



Die Landnahme der Westgermanen

Abb. 32: JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Erster Band Zweite Klasse. Schroedel Verlag Halle a.d.Saale 1942. S.79

⁸⁵³ JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Erster Band Zweite Klasse. Schroedel Verlag Halle a.d.Saale 1942. S.79

⁸⁵⁴ Vgl. ebd. S.80

⁸⁵⁵ Vgl. TACKENBERG, Kurt: Die Auseinandersetzungen zwischen Germanen und Römern auf Grund der Bodenfunde. In: BICKEL, Ernst; TACKENBERG, Kurt: Die Auseinandersetzungen zwischen Germanen und Römern auf Grund der antiken Nachrichten und Bodenfunde. Aus der Vortragsreihe: „Der Kampf um den Rhein“ an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität

Hälfte des 1. Jahrhunderts über den Rhein wanderten, da die dort vorher ansässigen Kelten ausgewandert seien. Die Germanen besiedelten demnach leeres Gebiet.⁸⁵⁶

Auch die vom Führerstaat geforderte Orientierung an der Heldengeschichte wurde in diesem Schulbuch integriert. Der Titel des gesamten Kapitels lautet: „Die Völkerwanderung, das große Heldenlied der Germanen.“ Das ‚Heldische‘ an diesen Wanderungen seien die Siege gegen das „entartete römische Weltreich“ sowie weitere militärische Erfolge gewesen, die schlussendlich zu folgendem Fazit führten:

„Fast ganz Europa bestand aus germanischen Staaten, wie nie wieder!“⁸⁵⁷

Auch wenn es nicht explizit ausgeführt wurde, aber dieser Satz in einem Schulbuch von 1942 entsprach der geforderten Gegenwartsorientierung. Drei Jahre nach Beginn des Krieges, der wiederum eine ‚Germanisierung Europas‘, ausgehend vom nationalsozialistischen Deutschland zum Ziel hatte, muss ein solcher Satz wie eine Prophezeiung gewirkt haben. Damals schafften die Germanen „unvergängliche Heldentaten“ und erreichten somit die Eroberung Europas. Sollten die deutschen Soldaten in der Gegenwart wieder ähnliche Tugenden an den Tag legen, konnte ihnen ähnliches gelingen.

Ausgehend von der Karte unter Einbeziehung des umgebenden Autorentextes ist eine erstaunliche Deckungsgleichheit mit der nationalsozialistischen Ideologie zu beobachten. Innerhalb der Karte äußert sich dies in der Darstellung germanischer Völker am Rhein: Zwar ist unklar, wann Franken und Alamannen sich in welchen Gebieten am westlichen Rheinufer ablösten. Unstrittig scheint aber, dass der Rhein auch schon vor dem von der Karte gezeigten Zeitraum komplett in germanischer Hand lag. Zwar werden die Germanen auf der Karte nicht als ein Volk gezeigt, aber es scheint doch so, als hätte ein Zusammengehörigkeitsgefühl der Westgermanen bestanden, wie der Titel impliziert.

Während eine dauerhafte Ansiedlung von Alamannen und Franken auf linksrheinischem Gebiet sowohl von den Karten als auch von zeitgenössischer Literatur⁸⁵⁸ nie direkt angezweifelt wurde, sehen dies heutige Autoren eher kritisch. Die These, dass die Alamannen wie alle Westgermanen ihr ursprüngliches Siedlungsgebiet zuerst nicht verließen, wird von heutigen Historikern unterstützt. So schreibt Karin KRAPP 2007, dass sie eher Eroberungszüge unternommen hätten, um von ihren Nachbarn Schutzgeld zu erpressen. Von einer dauerhaften Ansiedlung westlich des Rheins kann ihrer Meinung nach nicht die Rede sein.⁸⁵⁹

Die Regimetreue, die sich im Schulbuch äußert, ist nur schwer mit biographischen Autoreninformationen zu überprüfen, da nur zwei Autoren ermittelt werden konnten. Allerdings ist über Paul JENNRICH bekannt, dass er ab 1933 kommissarischer Hauptstellenleiter für Schrifttum in Magdeburg war.⁸⁶⁰ Damit gehörte zu seinen Aufgaben unter anderem die Überprüfung von Veröffentlichungen wie beispielsweise auch Schulbücher auf ihre ideologische Korrektheit. Aufgrund der Tatsache, dass JENNRICH eine solche Stelle angeboten bekam, ist zu schließen, dass er Parteimitglied gewesen sein

Bonna. Rh. Bonn 1941. S. 23-52. S.23

856 Vgl. TACKENBERG 1941, S. 23

857 JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Erster Band Zweite Klasse. Schroedel Verlag Halle a.d.Saale 1942. S.79

858 Z.B. BÜHLER, Johannes: Deutsche Vorgeschichte. Köln 1934. S. 44

859 KRAPP, Karin: Die Alamannen. Stuttgart 2007. S. 46

860 Vgl. JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Erster Band Zweite Klasse. Schroedel Verlag Halle a.d.Saale 1942

musste und sich als solches besonders hervorgetan haben müsste. Es ist denkbar, dass ihn diese berufliche Position in den Augen der Verleger des Schroedel-Verlags besonders für die Erstellung eines Geschichtsschulbuches qualifizierte.

Die Konzentration des Schroedel-Verlags auf den Mittelschulsektor⁸⁶¹ wird an der Auswahl des zweiten biographisch ermittelten Autors, Adolf VIERNOW, deutlich. Er war ab 1911 in der Mittelschule zuerst als Lehrkraft, dann als Rektor und Schulrat in Stettin tätig. Ab 1939 hatte er die Position eines Regierungsdirektors, Kreisschulungsleiters und Gauabteilungsleiter inne, für die er durch seinen Eintritt in die NSDAP und den NSLB 1932 geeignet erschien.⁸⁶²

Durch das Engagement linientreuer Autoren in einflussreichen Positionen minimierte der Schroedel-Verlag das Risiko, dass ein späteres Schulbuch nicht zugelassen worden wäre. Joachim von Schroedel-Siemau, der seit 1923 im Verlag als alleiniger Inhaber tätig war⁸⁶³, kann als konservativ-nationalistisch beschrieben werden. Dies zeigt sich beispielsweise an seiner langjährigen Mitgliedschaft in der Studentenverbindung „Agronomia Jenensis“. Wie andere Verlage auch war der Schroedel-Verlag von staatlichen Bestrebungen eines Einheitsschulbuches betroffen. Allerdings war es dem Verlag bis Ende des Krieges möglich, Geschichtsschulbücher zu produzieren.⁸⁶⁴ Denkbar wäre, dass von Schroedel-Siemau auf nationalsozialistisches Gedankengut umgeschwenkt ist, da er Anknüpfungsmöglichkeiten an seine eigenen Ansichten sah. Allerdings ist eine Bewertung schwierig, da die Verleger zur Kooperation gezwungen waren, wollten sie eine Schließung vermeiden.

Vor dem Hintergrund dieser Informationen scheint die übertriebene Linientreue des Schulbuches und seiner Karte Teil einer Taktik zu sein, dadurch die Zulassung nicht zu gefährden. Eventuell stand ein konservativer Verlag wie der Schroedel Verlag bereits unter Beobachtung und wollte den Machthabern keinen Anlass zur Schließung des Verlags geben.

4.2.2.3 Zwischenfazit zum Themenbereich „Die Völkerwanderung“

Wie bereits vermutet, hatte die Machtübernahme der Nationalsozialisten im Bereich der Karten eine **inhaltliche Neuorientierung** zur Folge:

- » Eine Unterteilung der Germanen, wie sie in der Weimarer Republik durchaus vorzufinden war, findet kaum mehr statt.
- » Karten, die den germanischen „Siedlungsraum“ bzw. verschiedene Stufen der „Landnahme“ zeigen, sind vermehrt vorzufinden. Sie zeigen die Notwendigkeit der germanischen Ausbreitung und als Folge dessen die dominierende Stellung der Germanen in Europa.

Aufgrund der angestellten Karteninterpretationen konnten darüber hinaus **methodische Besonderheiten** herausgestellt werden:

⁸⁶¹ Vgl. KREUSCH 2012, S. 228

⁸⁶² Vgl. SEHLKE, Stephan: Pädagogen – Pastoren – Patrioten. Biographisches Handbuch zum Druckgut für Kinder und Jugendliche von Autoren und Illustratoren aus Mecklenburg-Vorpommern bis 1945. Norderstedt 2009. S. 388

⁸⁶³ Vgl. Joachim v. Schroedel-Siemau zum 60. Geburtstag am 11. Mai 1961 und zum 40-jährigen Verlegerjubiläum. Hermann Schroedel Verlag Hannover, Berlin, Darmstadt 1961. S. 12

⁸⁶⁴ Vgl. Joachim v. Schroedel-Siemau, S. 11

- » Die Ausbreitung von Germanen in Europa wird mithilfe verschiedener Darstellungstechniken auf den Karten festgehalten. Während in Abb.31 eine unterschiedlich dichte Punktierung von Gebieten auf die differierende Bevölkerungsdichte von Germanen hinweist, werden in Abb.32 deutlich aktiver bzw. aggressiver wirkende Pfeile verwendet um Wanderbewegungen zu verdeutlichen.
- » Gemeinsam haben beide Karten den methodischen Kniff, die zuvor in den neu-germanischen Gebieten ansässigen Völker zu verschweigen. Es wirkt daher so, als hätten die Germanen allein aus einem Selbsterhaltungstrieb heraus neue Gebiete besiedelt, die zuvor unbewohnt waren.

Im Gegensatz zur Darstellung der Zeit von 800 v.Chr. bis zu Christi Geburt konnten **themenübergreifende Beobachtungen** gemacht werden, die auf die kommenden Kapitel Anwendung finden werden:

- » Die Darstellungen der eigentlichen Völkerwanderung ähneln sich sehr. Dies scheint eine Reaktion der Verlage und Autoren auf den Druck staatlicher Stellen gewesen zu sein. Die Angst vor angeordneten Verkaufsverboten scheint für eine Konformität der Darstellungen gesorgt zu haben.
- » Dabei scheinen die Verlage trotz allem einen gewissen Spielraum gehabt zu haben. Der Hirt-Verlag beispielsweise sticht durch seine sehr vorsichtige und zurückhaltende Darstellung aus dem Kartenvergleich hervor. Ob dies ein Zeichen für eine eventuelle Distanz zum Regime gewesen sein könnte, wird sich im Laufe der Arbeit erweisen.

4.2.3 „Ende der Völkerwanderung und Theoderich“ in Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1933 und 1945

4.2.3.1 Karten im Diesterweg-Verlag im Vergleich verschiedener Auflagen der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus

Karten des Diesterweg-Verlags, die das Ende der Völkerwanderung zeigen, eignen sich besonders für einen diachronen Vergleich, denn sowohl 1926 als auch 1931 und 1940 finden sich Karten mit identischem Thema, aber unterschiedlicher Darstellung.

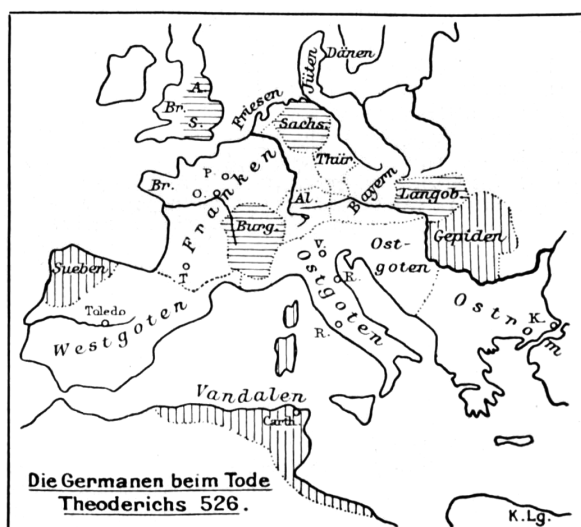


Abb. 24: „Die Germanen beim Tode Theoderichs 526“. In: WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans. Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Teil II, Ausgabe A. Diesterweg. Frankfurt am Main 1926. S. 13

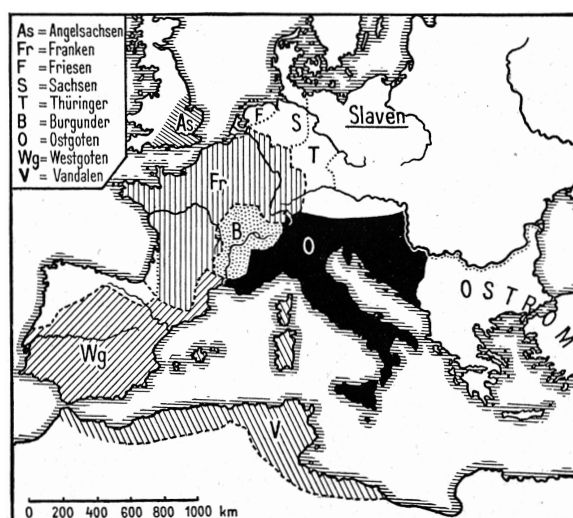


Abb. 33: GRUNDWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg. Frankfurt am Main 1939. S. 27

Vergleicht man die beiden Karten von 1926 und 1939, so fällt als erstes die Betonung des Ostgotenreiches auf. Dies wird sowohl in der Karte durch die Schwarzfärbung des Gebietes deutlich, als auch durch die gesonderte Nennung im Titel. Darüber hinaus entfallen die irritierenden Schraffierungen, die aufgrund ihrer Ähnlichkeit falsche Assoziationen beim Leser weckten. Es sind vielmehr eindeutige Schraffuren vorhanden, die im Titel als „germanische Reich“ näher bestimmt werden. Bei genauerer Betrachtung fällt allerdings auch auf, dass sich die Gebietszuweisungen sich teilweise deutlich unterscheiden. Sichtbar wird dies besonders bei den Vandalen und Franken. Sie bekommen jeweils mehr Land zugewiesen als noch 1926. Eine Folge davon ist, dass 1939 davon ausgegangen wird, dass sich die Alamannen im Frankenreich so weit integriert hätten, dass sie keine gesonderte Bezeichnung mehr benötigen. Letztendlich kann von einer starken Vereinfachung der Karte gesprochen werden, da weitere Völker, namentlich die Bayern, Langobarden, Gepiden, Jüten und Dänen nicht mehr eingezeichnet werden. So wirkt die Karte übersichtlicher und lenkt das Augenmerk auf das Zentrum des Kartenausschnittes und dadurch wiederum auf das ostgotische Reich. Dazu gehört auch, dass Städte, die vorher durch Großbuchstaben gekennzeichnet waren, keine Äquivalenz in Karte 33 finden und die früher dünnen, feinen, sehr durchlässig wirkenden Grenzen zwischen den Völkern jetzt durch eine gestrichelte Linie hervorgehoben werden.

Obwohl der Fokus der Karte eindeutig auf West- und Mitteleuropa liegt, ist im Osten doch ebenfalls

eine Neuerung zu erkennen. Vage, ohne Einzeichnung von Grenzen oder Unterteilungen, sind dort die „Slaven“ unterstrichen und westlich der Weichsel eingetragen.

Interessant ist dieser Aspekt vor allem vor dem Hintergrund, dass bei GRUNWALD und LUKAS 1939 keine Karte zur slawischen ‚Bedrohung‘ mehr zu finden ist. Bei WEHRHAN, IDELBERGER und WITTELSBACH⁸⁶⁵ konnte im fünften Band eine solche Karte gefunden werden. In die nationalsozialistische Ideologie, die unter anderem gekennzeichnet war von Antibolschewismus und der Idee der ‚Lebensraumgewinnung im Osten‘, hätte eine solche Karte perfekt gepasst. Aus heute nicht mehr nachvollziehbaren Gründen wurde diese Karte allerdings nicht mehr publiziert. Der ihr zugrunde liegende Grundgedanke der slawischen ‚Bedrohung‘ wurde aber in Abb.33 integriert und durch die Unterstreichung gegenüber den Germanenvölkern hervorgehoben. Der Fokus der Karte liegt allerdings nicht auf einer Bedrohungssituation, sonst hätte entweder die östliche Grenze deutlicher eingezeichnet werden müssen (wie in Abb.26) oder Pfeile hätten Vorstöße symbolisieren können. Diese Aussage wird auch vom umgebenden Text gestützt, in dem es hauptsächlich um die Rolle Theoderichs beim Versuch einer „friedlichen Zusammenarbeit“ aller „germanischen Reiche“ geht. An keiner Stelle ist die Rede davon, dass Theoderich mit seiner Heiratspolitik ein einziges germanisches Reich bezweckte. Vielmehr werden seine Leistungen auf der Ebene der Bündnispolitik gegen eine oströmische Bedrohung hervorgehoben.⁸⁶⁶

Die Karte von 1939 ist in einer anderen Schulbuchreihe unter anderen Autoren, aber beim selben Verlag entstanden. Aufgrund dieser Faktoren und den zurückliegenden gesellschaftlichen und staatlichen Veränderungen ist eine Änderung der Karten nachvollziehbar. Es bleibt festzuhalten, dass die neuen Autoren die Karte vereinfachten, eine Betonung des ostgotischen Reiches vornahmen und die „Slaven“ im Osten hinzufügten sowie eine Umbenennung in „Das Ostgotenreich Theoderichs und die germanischen Reiche um 526“ vornahmen. Die Änderungen sind allerdings hauptsächlich nicht auf offizielle Erlasse zurückzuführen, da endgültige Lehrpläne für die Mittelschule erst Ende 1939 veröffentlicht wurden und erst dann die Produktion begann. Es scheint so, als seien die Änderungen dem Geschichtsbewusstsein der neuen Autoren, einem vorausseilenden Gehorsam oder auch neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, besonders bezüglich der Verteilung der einzelnen Völker, zuzuschreiben.

Über Karl WEHRHAN ist bekannt, dass er der deutschen Volkstumskunde besondere Bedeutung im Geschichtsunterricht zuwies. Er ging allerdings 1933, dem Jahr der Machtübernahme, in Ruhestand, so dass über sein Verhältnis zum Nationalsozialismus wenig bekannt ist. Aufgrund seiner Veröffentlichungen und seines Lebenslaufs⁸⁶⁷ kann allerdings angenommen werden, dass er ein Vertreter des konservativen Autorenlagers vor 1933 war.

Ob GRUNWALD überzeugter Nationalsozialist war und eventuell von neuen Regelungen, beispielsweise dem Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums profitierte, ist nicht belegbar. Allerdings wurde Grundwald 1940 zum Mittelschulrektor befördert. Eine Beförderung in dieser Zeit kann nach der Gesetzeslage nur heißen, dass der Kandidat durch nationalsozialistische ‚Gesinnung‘ auf-

865 „Die westgermanischen Stämme und die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“. In: WEHRHAN, Karl; DIENSTBACH, Wilhelm; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg. Frankfurt am Main 1925. S. 7

866 GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg. Frankfurt am Main 1939. S. 27

867 Vgl. Lexikon Westfälischer Autoren: http://www.lwl.org/literaturkommission/alex/index.php?id=00000003&letter=&place_id=&archive_id=00000076&author_id=00002411&layout=2

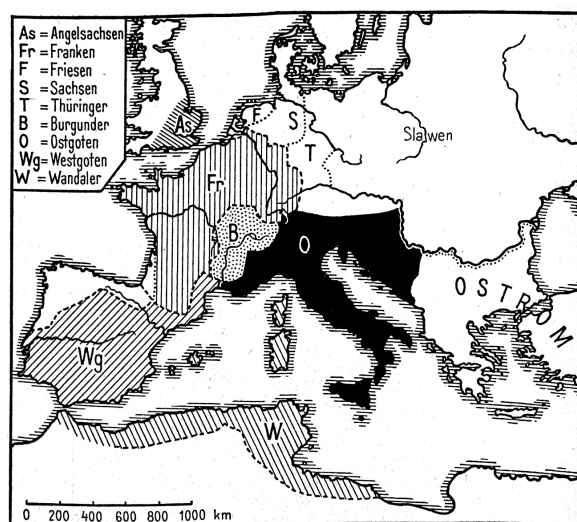
fiel.⁸⁶⁸ Von größerem Interesse ist an dieser Stelle Otto LUKAS, Mittelschulrektor aus Berlin, dessen Forschungs- und Veröffentlichungs-Schwerpunkt eher im Bereich von Belletristik und Germanistik zu sehen ist. Inwiefern er fachlich kompetent war, ein Geschichtsschulbuch zu schreiben, bleibt offen. Allerdings ist bekannt, dass er schon früh die nationalsozialistische Bewegung unterstützte. So schrieb er beispielsweise schon vor 1933 Texte für SA-Feiern und war selbst ab 1932 Mitglied im NSLB, wo er Aufgaben als „Zellenobmann“, „Pressereferent“ und „Schulobmann“ übernahm. Später war er Mitglied in der „nationalsozialistischen Volkswohlfahrt“ sowie im „Reichsluftschutzbund“ und trat 1937 schließlich der NSDAP bei.⁸⁶⁹ LUKAS kann damit als überzeugter Nationalsozialist gelten, der wahrscheinlich besonders die Texte nationalsozialistisch prägte. Eine Aussage über seinen genauen Einfluss auf Inhalte bzw. Karten kann aufgrund der geringen Quellenlage nicht getroffen werden.

Gerade die starke Generalisierung und Zuspitzung der Inhalte auf ein Thema ist ein im Nationalsozialismus oft geforderter Aspekt des Geschichtsunterrichts. Die wissenschaftliche Fundiertheit sollte so in den Hintergrund rücken und dafür ideologische Schwerpunkte wie die personalisierte Heldengeschichte oder die Geschichte der Gründung des deutschen Volkes betont werden. Diese Tendenzen sind im Vergleich der beiden Karten bereits zu beobachten. Noch deutlicher werden die Unterschiede, wenn man die dritte Karte des Diesterweg-Verlags zum selben Thema mit in die Interpretation einbezieht.

Es kann angenommen werden, dass die Karte, die in „Volk und Führer“ 1940 von KLAGGES, MÄRKISCH und NICKEL erschienen ist, nach den offiziellen Vorgaben von 1939 erstellt wurde und daher die nationalsozialistischen Ansichten widerspiegelt.

Änderungen zu 1939 sind besonders in der Wortwahl zu beobachten. So heißt die Karte 1940 nur noch „Die germanischen Reiche um 526“. Damit greift sie den zweiten Teil der Karte von 1939 auf und verschweigt den Grund des gewählten Zeitraums. Die Fokussierung auf das ostgotische Reich durch die schwarze Einfärbung bleibt aber erhalten. Des Weiteren unterschieden sich die Schreibweisen der einzelnen Völker: aus „Vandalen“ werden „Wandalen“ und aus „Slaven“ werden „Slawen“. Letztgenannte werden allerdings in ihrer Bedeutung zurückgestuft, denn die Schriftart ist kleiner und die Unterstreichung fehlt 1940. Außerdem ist zu beobachten, dass ihre Verortung auf der Karte leicht nach Osten verschoben wurde.

Eine Begründung für die besondere Einfärbung des Ostgotenreiches wird aus der Karte und dem Titel nicht deutlich. Dieses Überbleibsel aus der Karte von 1939 wird erst durch den Text erklärt. Anders als 1939, wo noch von Bündnissen die Rede ist, heißt hier eine Unterüberschrift „Für germanische Ein-



Die germanischen Reiche um 526.

Abb. 34: KLAGGES, Dietrich (Hrsg.); MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer Klasse 2. Diesterweg. Frankfurt am Main. 1940. S.114

868 Vgl. Personalkarte für Lehrer: Karl GRUNWALD

869 Vgl. STÜSSI, Anna: Lukas, Otto. In: KOSCH, Wilhelm (Hrsg.): Deutsches Literatur-Lexikon. 3. Auflage, Saur, Bern [u.a.] 1986, Band 10, S. 107f

heit“⁸⁷⁰. Darin werden Theoderichs Bemühungen um eine germanische Einheit mithilfe seiner Heiratspolitik beschrieben. Neu ist allerdings auch, dass die Person Theoderich selbst in den Mittelpunkt rückt:

„Aber stärker als diese verwandtschaftlichen Bande waren seine hervorragenden Führereigenschaften, die ihm das Vertrauen fast aller germanischen Stämme einbrachten. [...] So war er stets auf das Wohl und die Erhaltung germanischer Volkskraft bedacht.“⁸⁷¹

Theoderich „der Große“ wird zum germanischen „Helden“ stilisiert. Dadurch werden die bereits angedeuteten nationalsozialistischen Einflüsse deutlich: Die Karte ist Teil einer personalisierten Helden-Geschichtsschreibung, die die Slawen weit in den Osten drängt und die „Volkskraft“ der germanischen ‚Rasse‘ in West- und Mitteleuropa betont.

Diese Deutung, die ideologisch geprägt war, wurde auch von weiteren Schulbuchautoren in ihren Veröffentlichungen geteilt. So schrieb beispielsweise Ulrich HAACKE, in ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 1938:

„Der große Theoderich suchte diesem rassevernichtenden Bruderzwist ein Ende zu machen und durch einen Bund aller Germanenstaaten der Welt den germanischen Frieden zu geben. Nicht durch Waffengewalt, sondern durch freundschaftliche Annäherung sollte dieses Germanenreich, gegründet auf die Gemeinschaft des Bluts, der Sprache, des Rechts, der Dichtung, des arianischen Glaubens, allmählich entstehen.“⁸⁷²

Allerdings, so HAACKE weiter, sei das germanische Volk zu diesem Zeitpunkt noch nicht reif für eine Einigung gewesen, denn die Franken hätten diese Pläne durchkreuzt.⁸⁷³

Auch in zeitgenössischen Veröffentlichungen, wie dem „Kleinen deutschen Geschichtsatlas“ von Alfred PUDELKO und Arnold HILLEN ZIEGFELD, der 1940 bereits in 6. Auflage erschien, wurde das Volk in Nordafrika als „Wandalen“⁸⁷⁴ bezeichnet. Dabei lehnte sich dieser Atlas anscheinend an eine weit verbreitete Schreibweise an.⁸⁷⁵

Hierin besteht ein Kontrast zu Veröffentlichungen von 1933 und vorher. So ist in dem „Geschichtsatlas für die deutsche Jugend“ von Albert HÖFT noch vom „Vandalen-Reich“⁸⁷⁶ die Rede. Diese Schreibweise scheint vor 1933 durchaus verbreitet gewesen zu sein, wie sowohl Schulatlanten, als auch wissenschaftliche Literatur belegen.⁸⁷⁷ Es ist interessant zu sehen, dass ZIEGFELD in seinem 1929 erschienen

870 KLAGGES, Dietrich (Hrsg.); MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer Klasse 2. Diesterweg. Frankfurt am Main. 1940. S. 114

871 KLAGGES, Dietrich (Hrsg.); MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer Klasse 2. Diesterweg. Frankfurt am Main. 1940. S. 115

872 HAACKE 1938, S. 477–491. S. 479

873 Vgl. ebd. S. 479

874 PUDELKO, Alfred; ZIEGFELD, Arnold HILLEN: Kleiner deutscher Geschichtsatlas. 6. Aufl. Berlin 1940. S. 7

875 Vgl. SILBERBORTH, Hans; PEHLE, Max; ISKRAUT, Martin (Hrsg.): Putzgers, F.W.: Historischer Schulatlas. Große Ausgabe. 53. Auflage. Bielefeld und Leipzig 1936. S. 14; GANZER, Karl Richard: Das Werden des Reiches. München, Berlin 1939. S. 8f; BRAUN, Franz; ZIEGFELD, Arnold HILLEN: Geopolitischer Geschichtsatlas. II. Teil Mittelalter. Dresden 1929. S. 5

876 HÖFT, Albert, Geschichtsatlas für die deutsche Jugend. Berlin, Leipzig, LANGENSALZA 1933. S. 2

877 Vgl. BÖTTCHER, E.: Teubners Geschichtsatlas. Leipzig Berlin 1930. S. 8; „Europa nach 476“. In: BÜHLER, Johannes: Die Germanen in der Völkerwanderung. Leipzig 1922. Einband; SCHMIDT, Ludwig: Die germanischen Reiche der Völkerwanderung. Leipzig 1913 Einband.

Geopolitischen Atlas die „Vandalen“⁸⁷⁸ auch noch als solche bezeichnet. Die Schreibweise unter ein und demselben Autor war an dieser Stelle einem ähnlichen Wandel unterworfen wie die Schulbuchkarte auch. Der Putzger-Atlas wies allerdings schon 1931 die Schreibweise auf, die in anderen Büchern erst nach der Machtübernahme zu beobachten ist.⁸⁷⁹

Es scheint sich hierbei um eine ‚Eindeutschung‘ der Schreibweise zu handeln, die in den weiteren Kapiteln mehrfach zu beobachten sein wird. Die Erkenntnis, dass es sich bei der Schreibweise um eine ideologisch begründete Änderung handelt, unterstreicht wiederum die bei der Untersuchung der Autoren festgestellte Linientreue.

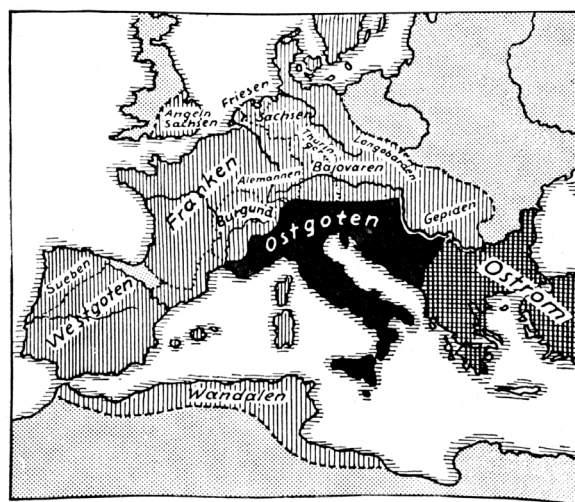
Auf die Frage des Verhältnisses von Franken und Alamannen wurde bereits ausführlich eingegangen. Allerdings ist bemerkenswert, dass dieser Konflikt in der Karte der Weimarer Republik noch deutlich vermerkt wird. Nach der Machtübernahme scheint der Fokus der Karte jedoch von den Alamannen weg hin zu den beiden bestimmenden Mächten, den Franken und Ostgoten, gelenkt zu werden.

Aus der Sicht der heutigen Wissenschaft hat diese Darstellung durchaus ihre Berechtigung. Aufgrund der Quellenlage ist zwar nicht mehr nachvollziehbar, welche Schlachten zwischen Franken und Alamannen tatsächlich stattfanden, ob die Alamannen unter einem Großkönig vereint waren, sich nur im Kriegsfall zusammenschlossen oder ein Zusammenschluss nie stattgefunden hat. Es gilt aber als gesichert, dass sich die Eroberung über einen längeren Zeitraum erstreckt haben muss, auch deswegen, weil die Alamannen sich unter den Schutz Theoderichs gestellt hätten.⁸⁸⁰ Für Kerstin KRAPP steht darüber hinaus fest, dass es ab 506 keinen alamannischen König mehr gab.⁸⁸¹ Die Karte, die den Zustand von 526 zeigt, muss damit die Alamannen nicht mehr als eigenes Volk einzeichnen.

4.2.3.2 Unterschiedliche Darstellungen von Alamannen am Rhein

Wie bereits beobachtet, wurden in den beiden Karten des Diesterweg Verlags die Alamannen nicht mehr eingezeichnet, was dafür spricht, dass die Autoren der Meinung waren, dass diese Volksgruppe 526 bereits von den Franken besiegt und in ihr Reich integriert worden seien.

Die Karte „Die germanischen Reiche zur Zeit Theoderichs“⁸⁸² aus dem Schroedel-Verlag bildet die einzige untersuchte Karte, in der die Alamannen überhaupt als Volk eingetragen sind. Interessant ist hierbei allerdings die Darstellungsweise. Die Schrift ist kursiv und kleiner als beispielsweise



Die germanischen Reiche zur Zeit Theoderichs.

Abb. 35: JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen. Klasse 6. 5. Band. Schroedel Verlag Halle a.d.Saale. [1943]. S. 81

878 BRAUN, Franz; ZIEGFELD, Arnold HILLEN: Geopolitischer Geschichtsatlas. II. Teil Mittelalter. Dresden 1929. S. 5

879 Vgl. SILBERBORTH, Hans; PEHLE, Max; ISKRAUT, Martin (Hrsg.): Putzgers, F.W.: Historischer Schulatlas. Neue Ausgabe unter Berücksichtigung der Geopolitik, Wirtschafts- und Kulturgeschichte. 2. Verbesserte Auflage. Bielefeld und Leipzig 1931. S. 34f

880 Vgl. KRAPP 2007, S. 48f

881 Vgl. ebd. S.50

882 JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen. Klasse 6. 5. Band. Schroedel Verlag Halle a.d.Saale. [1943]. S. 81

se die der Franken. Das Gebiet, in dem die „Alemannen“ zu sehen sind, weist dieselbe Schraffierung auf wie die der anderen westgermanischen Völker. Beobachtet man die Grenzziehungen, so fällt auf, dass demnach die Alamannen schon Teil des Frankenreiches waren, aber als Gruppe innerhalb dieses Reiches noch weiter existierten.

Durch die Schraffierung wird eine Verbindung westgermanischer Stämme assoziiert, die gleichzeitig die Ostgoten durch die schwarze Einfärbung und das oströmische Reich ausschließt.

Wie schon aufgezeigt wurde, hat die Darstellung aus heutiger Sicht durchaus eine Berechtigung. Nur der Aspekt, dass sich ein Teil der Alamannen unter ostgotischen Schutz begeben hätte, wird in der Karte verschwiegen.⁸⁸³

Diese Darstellung überrascht angesichts der politischen Haltung der Autoren nicht, da nationalsozialistische Elemente wie die Betonung des einenden Charakters des Ostgotenreiches, aber auch des Zusammengehörigkeitsgefühl westgermanischer Stämme wieder zu finden sind.

4.2.3.3 Darstellung von Ausbreitungen im synchronen Vergleich

Dass die Darstellung und die Wortwahl in Abb.12 keine Ausnahmeerscheinung darstellt, sondern dass auch von anderen Autoren dieser Zeit ähnliche methodische Möglichkeiten gewählt wurden, zeigen die folgenden beiden Karten, erschienen bei der Dürr'schen Buchhandlung von Herbert GÖBEL. Zwar verwendet er keine Punkte, sondern Linien bzw. kurze Striche, aber auch diese Darstellungsweise lässt die Möglichkeit offen, dass in Gebieten mit kurzen Linien hauptsächlich Menschen leben, die sich selbst einer anderen Volksgruppe als der germanischen zurechnen. Wie auch in Abb.31 bleiben diese Volksgruppen allerdings stumm – sie werden weder namentlich erwähnt noch erhalten sie ein Symbol in der Karte.

Es wird deutlich, dass die Karte klar den Fokus auf die ‚großartige Leistung‘ der Germanen legen möchte und andere eingetragene Völker den deutlich sichtbaren Eindruck der „Landnahme“ schmälern würden. Auch die Frage des Verbleibs der benachbarten Völker bleibt dabei offen – es scheint wiederum so, als wäre Europa ‚leer‘.

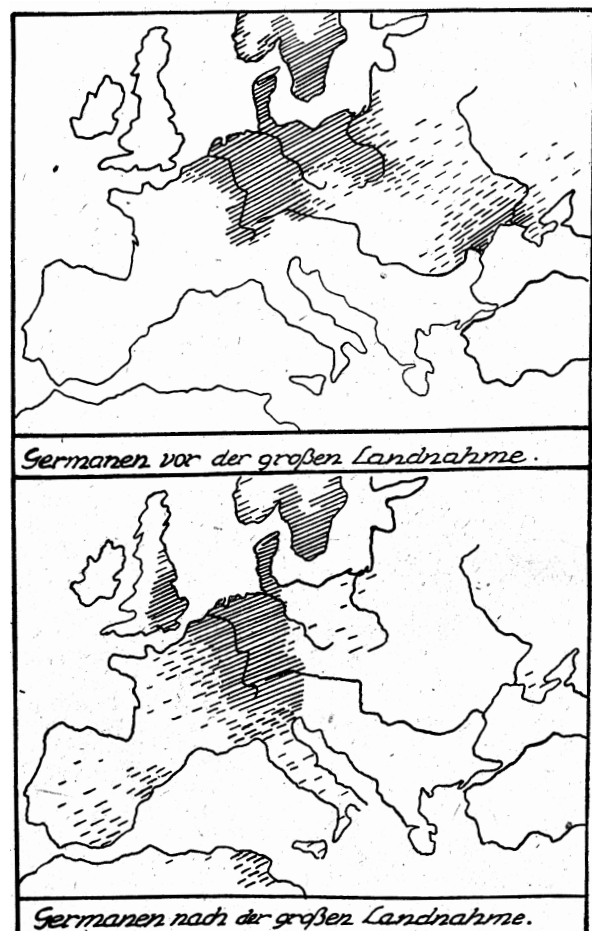


Abb. 36: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen. Klasse II. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 104

883 Vgl. KRAPP 2007, S. 48f

Die Methode der Kartenfolge ist hier absichtlich gewählt, da sie den Eindruck eines Vorher-Nachher-Effekts beim Leser hervorrufen soll, um somit die ‚germanische Leistung‘ erneut zu betonen. Beschäftigt man sich mit dem Inhalt der Karten genauer, fällt auf, dass ein Rückzug der Germanen vom Schwarzen Meer und der Ostsee zu beobachten ist. Die Wanderungen fanden eher Richtung westliches Mitteleuropa und Britannien mit vereinzelt Gruppierungen im heutigen Spanien, Zentralfrankreich, Italien und Nordafrika statt. Bei einem Vergleich dieser Karte mit den Karten, die die Germanenreiche um 526 n. Chr. als einem ähnlichen Zeitraum zeigen, fällt auf, dass diese nicht deckungsgleich sind. Es gibt Gebiete, gerade in Südfrankreich und Nordspanien, die zwar zum Franken- bzw. Westgotenreich gehörten (siehe Abb.16 oder 17), aber in denen laut GÖBEL keine Germanen lebten. Für den hier besonders im Fokus stehenden Bereich links und rechts des Rheins lässt der Autor aber keinerlei Deutungsspielraum offen: Beide Seiten des Rheins waren „vor der großen Landnahme“ wie auch danach komplett in germanischer Hand. In Geschichtsatlanten der Zeit ist sowohl die Einfachheit der Karte als auch das verwendete Vokabular nur schwer zu finden. Eine ähnliche Darstellung findet sich einzig bei HÖFT:

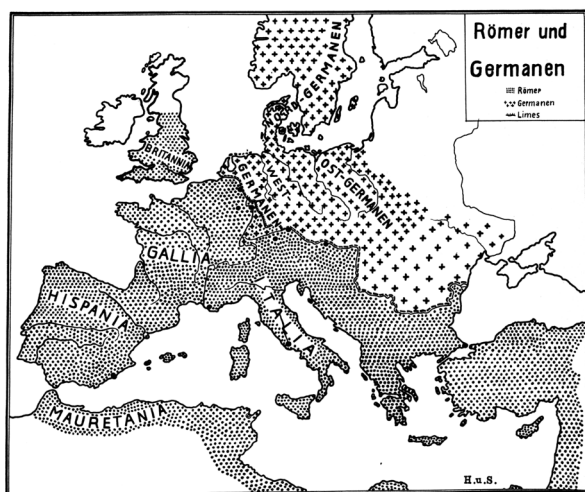


Abb. 37: HÖFT, Albert: Geschichtsatlas für die deutsche Jugend. Langensalza, Berlin, Leipzig. 1933. S.1

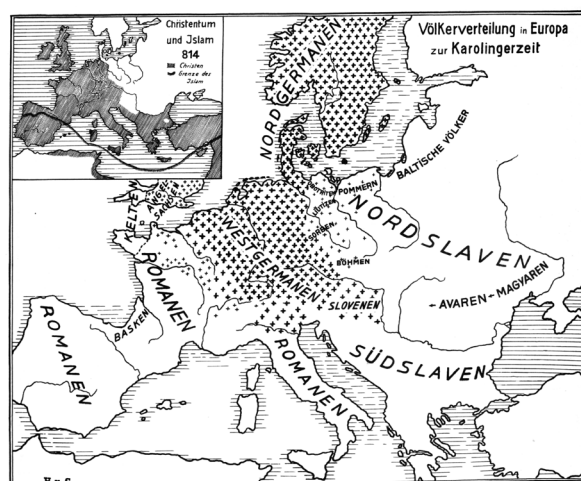


Abb. 38: HÖFT, Albert: Geschichtsatlas für die deutsche Jugend. Langensalza, Berlin, Leipzig. 1938. S.5

Weitere Karten, die Völkerwanderungsbewegungen zeigen, sind detaillierter und weisen die verschiedenen Volksgruppen aus. Ferner ist durch die verwendete flächendeckende Farbgebung keinerlei Interpretationsspielraum für eine Vermischungen der Völker möglich. Bei HÖFT, dessen Atlas ebenfalls für den Einsatz in der Schule konzipiert wurde, lassen sich zumindest ansatzweise graduelle Unterschiede der Intensität erkennen. Die Germanen reichen auch in Abb.37 bis ans Schwarze Meer, was in Abb.38 nicht mehr zu belegen ist. Im Vergleich mit Abb.36 fallen jedoch trotzdem einige Unterschiede auf. Besonders interessant ist dabei die Darstellung des Rheinufer. Das Zehntland wird in der Farbe des Römischen Reiches gepunktet, es finden sich aber ebenfalls Kreuze darin, was als Hinweis auf die Gegenwart von Germanen in diesem Bereich gewertet werden kann. Auf linksrheinischem Gebiet widerspricht die Karte von HÖFT der Schulbuchkarte aber entschieden, denn dort sind keine Germanen zu finden. Auch Abb.38 weicht, besonders was die Ausbreitung der Germanen auf der iberischen Halbinsel dem heutigen Frankreich und Nordafrika betrifft, von der zweiten Karte von GÖBEL ab. Mitteleuropa betreffend sind die Karten allerdings beinahe deckungsgleich.

Eine Schwierigkeit der Vergleichbarkeit ergibt sich aus den mangelhaft angegebenen Darstellungszeiträumen. Der Begriff der „großen Landnahme“ findet sich bei HÖFT wie auch in anderen Atlanten nicht. Dadurch kann nicht genau gesagt werden, ob die Karten jeweils denselben Zeitraum zeigen.

Aufgrund der Annahme, dass die „große Landnahme“ allerdings die Völkerwanderung bezeichnet, kann davon ausgegangen werden, dass vor der Völkerwanderung das Römische Reich noch existierte und nach dem Ende der Völkerwanderung das Frankenreich entstand. Die Tatsache, dass keine Jahreszahlen angegeben sind, die die Vergleichbarkeit herstellen würden, spricht erneut dafür, dass für die Autoren nicht die Wissenschaftlichkeit ihrer Karten im Mittelpunkt stand, sondern vielmehr die darin enthaltene Botschaft möglichst deutlich transportiert werden sollte.

Es bleibt festzuhalten, dass GÖBEL eine besonders einfache Form der Darstellung wählte, die außer in Schulbüchern nur selten zu finden war. Bezüglich der Ausbreitung der Germanen „nach der Landnahme“ geht er im Vergleich zu anderen Autoren sehr großzügig vor, womöglich um die Bedeutung der Germanen damals zu verdeutlichen und eventuelle ‚Rechtsansprüche‘ in der Gegenwart zu legitimieren.

Aus den Schriften über die Dürr'sche Buchhandlung geht hervor, dass der Verlag, nachdem 1930 der „Gipfel der Verlagsblüte“⁸⁸⁴ erreicht war, bis 1944 weiter produzierte. „Nun erfolgte nach ernsten Zerwürfnissen mit den parteiamtlichen Prüfungskommissionen die obrigkeitliche Schließung.“⁸⁸⁵ Ob dies tatsächlich der Fall war oder ob vielmehr kriegsbedingt die Produktion eingestellt wurde, ist nicht bekannt. Es ist allerdings denkbar, dass der Verleger selbst in der Retrospektive eine positivere Geschichtsschreibung vornehmen wollte, denn an anderer Stelle schreibt Johannes-Friedrich DÜRR: „Ersparen Sie mir bitte, dieses ernste und traurige Kapitel nochmals aufzurollen.“⁸⁸⁶ Die eigene Rolle im zurückliegenden Regime sollte möglichst verdrängt werden.

4.2.3.4 Zwischenfazit der Darstellung des Themenbereichs „Ende der Völkerwanderung und Theoderich“

Besonders im Vergleich der Karten desselben Verlages konnten neue Prinzipien der Kartenarbeit im Nationalsozialismus herausgearbeitet werden. Es handelt sich dabei sowohl um grundlegende **kartendidaktische Aspekte** als auch um **eingesetzte Darstellungsmittel** zum Transport ideologischer Grundsätze:

- » Im diachronen Vergleich der Karten des Diesterweg-Verlags konnte belegt werden, dass im Nationalsozialismus eine deutliche Vereinfachung der Darstellungen stattfand. Neben einer reduzierten Komplexität ist auch die Betonung bestimmter Sachverhalte zu beobachten, die zu einer Zuspitzung der Darstellung auf eine bestimmte Aussage führen.
- » Wie bereits in 4.2.1.4 festgehalten, scheint die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit zugunsten einer einfachen ideologischen Aussage in den Hintergrund zu treten.
- » Zu oben genannten Darstellungsmittel gehört besonders das ‚Eindeutschen‘ von Begrifflichkeiten und Namen. Als Beispiel wäre in Abb.34 „Wandalen“ oder „Slawen“ zu nennen.
- » Darüber hinaus werden die im vorherigen Kapitel beobachteten Methoden zur Darstellung von

884 325 Jahre Verlag Dürr'sche Buchhandlung. 1652-1977. Festschrift. Bonn – Bad Godesberg 1977. S. 29

885 DÜRR 1952, S. 24

886 DÜRR 1952, S. 24

Wander- bzw. Ausbreitungsbewegungen weiter angewendet. Neben den schon analysierten unterschiedlich dichten Bepunktungen wurden in Abb.36 Schraffuren in unterschiedlichen Abständen verwendet.

In Bezug auf **inhaltliche Schwerpunktsetzungen** sind besonders im Vergleich zu der Zeit vor 1933 einige Veränderungen zu beobachten:

- » Die Alamannen scheinen ihre Bedeutung im Nationalsozialismus zugunsten eines germanischen ‚Gesamtreiches‘ oder einer Überbetonung der Ostgoten zu verlieren.
- » Generell treten häufiger Karten auf, deren Blick auf das östliche Europa gerichtet ist und die dortigen Grenzziehungen untersucht.

4.3 Fazit

Im diachronen Vergleich werden sowohl spezifisch **inhaltliche**, auf den Themenbereich Völkerwanderung bezogene, als auch themenübergreifende Aspekte deutlich.

Auf der inhaltlichen Ebene wird deutlich, dass die Bedeutung der **Alamannen** im Nationalsozialismus deutlich abgenommen hat. Sowohl in Texten als auch in den Karten werden sie kaum mehr thematisiert. Auf Karten werden sie darüber hinaus kleiner geschrieben als die Franken und erscheinen dadurch als Teil des frühen fränkischen Reiches.

Dagegen wird bezüglich der Frage der **Einheit der Germanen** kaum ein Unterschied zwischen den Darstellungen in der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus deutlich. Obwohl in beiden Zeiträumen divergierende Charakterisierungen zu finden sind, überwiegen nach 1933 doch die Karten, die eine Einheit zumindest durch die Farbgebung suggerieren. Ein Extrem, wie KLAGGES (Abb.26) es darstellt, ist sicherlich ein Einzelfall, findet aber ähnliche Darstellungen bezüglich der Ausbreitung der germanischen Völker (z.B. Abb.31 oder 36). Solche Beispiele sind allerdings vor der Machtübernahme nicht zu beobachten. Die Darstellungen der Trennschärfe zwischen den einzelnen Reichen am Ende der Völkerwanderung sind in beiden Zeitabschnitten ähnlich heterogen (z.B. Durchmischung Abb.24, Abb.32, 36; abgetrennte Reiche Abb.33, 34, 35).

Ein Unterschied lässt sich allerdings bei der Frage der **Ausbreitung der Germanen** auf beiden Seiten des Rheins beobachten. Während in der Weimarer Republik (Abb.19) die Germanen ausschließlich rechtsrheinisch verortet wurden, lassen ein Großteil der Karten nach 1933 (Abb.26, 27, 30, 31, 32, 36) keinen Zweifel daran, dass die Gebiete schon um das Jahr 0 eindeutig den Germanen zuzuweisen sind.

Im Zuge der Umorientierung der Geschichtsdidaktik und einer damit einhergehenden Konzentration auf die Rassenfrage fand nach 1933 eine **Betonung der Karten der Völkerwanderung** statt, die sowohl zahlenmäßig als auch bezüglich der Kartendeutungen bestätigt werden kann. Für diese Interpretation war es wichtig zu zeigen, dass die Germanen trotz aller Wanderung stets mit ihrem Ursprungsgebiet verbunden blieben und nur in verlassene Räume wanderten, um ihre Grundbedürfnisse zu stillen, für die ihr bisheriger ‚Lebensraum‘ nicht ausreichte.

Die in diesem ersten Analysekapitel aufgestellten **themenübergreifenden Beobachtungen** werden in den kommenden Kapiteln zu überprüfen sein.

Beispielsweise kann festgestellt werden, dass es aufgrund des großen Drucks von staatlicher Seite und der permanenten Gefahr der Einführung eines Einheitsschulbuches keine Schulbücher gibt, die von der Ideologie abweichen. Trotzdem ist zu beobachten, dass einige Karten die geschichtsdidaktischen Grundideen des Nationalsozialismus intensiver umsetzen als andere. So konnte aufgezeigt werden, dass eine ‚Uminterpretation‘ der Völkerwanderung in eine Vergrößerung des ‚Siedlungsraumes‘ bzw. eine scheinbar berechtigte und notwendige ‚Landnahme‘ stattfand. Gegenüber der Weimarer Republik ist hier eine andere Wortwahl zu beobachten. Darüber hinaus wurden Beispiele nationalsozialistischer Schwerpunktsetzung in der **Heldenverehrung** Theoderichs oder Ariovists identifiziert (Abb.26, 33, 34). Diese galten einigen Autoren als verehrungswürdige ‚Führer‘, die ihre Intention eines einigen Germanenreiches allerdings aufgrund von Widrigkeiten noch nicht beenden konnten.

Darüber hinaus wird sich zeigen, ob die beobachtete zunehmende Verwendung von **Exonymen bzw. ‚Eindeutschungen‘** nach 1933 in anderen Themenbereichen ebenfalls zu ermitteln sein wird. Einerseits könnte die Benutzung auf eventuelle territoriale Ansprüche zurückzuführen sein, andererseits könnte allerdings auch die Konzentration auf nationale ‚Werte‘ wie die Sprache ein Grund für diese teilweise eigenwillige Umschreibung sein.

Ebenfalls auf Gebietsansprüche zurückzuführen ist der allgegenwärtige **Gegenwartsbezug**. Es wird zu erwarten sein, dass dieser sich in den kommenden Kapiteln noch deutlicher herauskristallisieren wird. Besondere Anwendung fand dieses didaktische Konzept in den Karten 31 und 32, in denen das genetische Prinzip für die Rechtfertigung des Krieges im Osten verwendet wurde.

Kapitel 5

Analyse von Schulbuchkarten mit dem Kartengegenstand „Das Frankenreich und ‚Karl der Große‘ “

„Ein bloßer Eroberer war Karl nicht [...]“⁸⁸⁷

SCHÄFER, Dietrich

„Karl ließ den einzelnen Völkern ihr angestammtes Recht.“⁸⁸⁸

FINKE, Heinrich; JUNKE, Hermann; SCHNÜRER, Gustav

„Karl war immer Feldherr und Staatsmann zugleich.“⁸⁸⁹

CARTELLIERI, Alexander

„Wenn Franken siedelten, so immer nur in den Ländern germanischer Stämme [...]“⁸⁹⁰

KLAGGES, Dietrich

„Seine Wirksamkeit ist bis auf unsere Zeit die mächtigste in der europäischen Geschichte gewesen [...] Durch die Vereinigung der deutschen Stämme ist Karl der Schöpfer der deutschen Nation.“⁸⁹¹

CORNELIUS, Friedrich; ECKHARDT, Walther

Angesichts dieser zeitgenössischen Zitate der Zeit zwischen 1916 und 1943 zeigt sich die Besonderheit des vorliegenden Kapitels, das sich mit der Karlsdeutung und der Interpretation des Frankenreiches beschäftigt. Im Gegensatz zum Themenbereich ‚Völkerwanderung‘ handelt es sich beim Frankenreich um einen durchaus kontrovers diskutierten historischen Gegenstand. War das Frankenreich unter Karl I. nun das erste ‚deutsche‘ Reich oder handelte es sich vielmehr um einen Vielvölkerstaat, dessen Existenz daher nicht von Dauer sein konnte?

Es ist anzunehmen, dass aufgrund dieser divergierenden zeitgenössischen Historikermeinungen in diesem Themenbereich **größere Unterschiede zwischen einzelnen Schulbüchern auszumachen** sind. Für die vorliegende Fragestellung folgt, dass ein Zusammenhang zwischen Autor bzw. Verlag und der intendierten Kartendeutung deutlicher hervortreten wird, als dies noch im Kapitel Völker-

887 SCHÄFER, Dietrich: Deutsche Geschichte. Erster Band. Mittelalter. 5. Aufl. Jena 1916. S. 108

888 FINKE, Heinrich; JUNKER, Hermann; SCHNÜRER, Gustav (Hrsg.): Geschichte der führenden Völker. 11. Auflage. Freiburg i. Breisgau 1932. S. 241

889 CARTELLIERI, Alexander: Grundzüge der Weltgeschichte. Zweite Auflage. Leipzig 1922. S. 83

890 KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Frankfurt am Main 1938. S. 316

891 CORNELIUS, Friedrich; ECKHARDT, Walther: Abriß der Germanischen Geschichte. Vom Kimbernzug bis zu Karl dem Großen und der Wikingerzeit. Leipzig 1943. S. 62

wanderung zu erkennen war. Darüber hinaus kann, ausgehend vom vorhergehenden Kapitel und dem Ausgang der Völkerwanderung, erwartet werden, dass die Themen der Einheit des Frankenreiches und die Homogenität seines Volkes eine Rolle spielen werden.

Besonders in Anbetracht des durch die beiden Weltkriege geprägten Verhältnisses der Nachbarländer Frankreich und Deutschland kann die Darstellung des beide Gebiete umfassenden Frankenreiches stark variieren. Interessant ist darüber hinaus eine mögliche Bewertung der Teilungsverträge, die mit ihrer **Darstellung gleichzeitig Aussagen über die zeitgenössischen Grenzen des ‚Deutschtums‘** treffen.

Im diachronen Vergleich wird erneut zu untersuchen sein, inwiefern einerseits die Karten der Weimarer Republik Anknüpfungspotential für nationalsozialistisches Gedankengut boten und andererseits, ob bzw. wie diese nationalsozialistische Ideologie Umsetzung in den untersuchten Schulbuchkarten fand.

5.1 Die Darstellung des Frankenreiches in Karten von 1919 bis 1933 (Weimarer Republik)

Das Frankenreich erstreckte sich über einen Großteil des heutigen Europas, was dazu führte, dass Elsass und Lothringen kein umkämpftes Grenzgebiet mehr bildeten, sondern im Herzen des Reiches lagen. Die Karten, die den Grenzraum zeigen, lassen sich in die folgenden drei Kategorien einordnen: „Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“, „die Teilung(en) des Reiches“ sowie „Das Reich in den folgenden Jahrhunderten“. Es zeigt sich, dass in letztgenannter Kategorie mehrheitlich Karten zum Stauferreich zu finden sind. Diese Karten eignen sich daher besonders für synchrone Vergleiche, um Gemeinsamkeiten und Besonderheiten feststellen zu können.

Kartentitel	Schulbuch	Verlag	Jahr *	Schulbuchautoren
„Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“				
„Das Reich Karls des Großen“ S.16	Geschichte für Mittelschulen 2	Ferdinand Hirt Breslau	1926	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Das Reich Karls d. Großen“ S.5	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen V	Teubner Berlin	1931	IDELBERGER, Heinrich; WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans
„Das fränkische Reich“ S. 27	Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen 2	Teubner Berlin	1926	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht
„Entwicklung des Frankenreiches bis zum Tode Karls des Großen“ S. 101	Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen. II b	R. Oldenbourg München und Berlin	1928	REIMANN, Arnold; HORN, Max
„Das Reich der Karolinger“ Einband	Geschichte für Mittelschulen in 5 teilen, Teil 2	Velhagen&Klasing Bielefeld und Leipzig	1927	KAHNMEYER, Ludwig; SCHULZE, Hermann; DILCHER, Adolf; MÜSING, Wilhelm; ZWENGEL, W.
Die Teilung des Reiches				
„Teilung nach dem Vertrag von Verdun“ S.14	Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen V	Teubner Berlin	1927	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht; BERGER, Luise; KAPPERT, Hermann
„Teilung des Reiches nach dem Vertrag von Verdun“ S.37	Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen 2	Teubner Berlin	1926	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht
„Reich der Karolinger und die Teilung von Verdun“ Einband	Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen 2	Teubner Berlin	1926	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht
„Teilung zu Mersen“ S.11	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen V	Teubner Berlin	1931	IDELBERGER, Heinrich; WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr *</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
„Der Vertrag zu Mer- sen“ S.30	Lehrbuch der Ge- schichte für Mittel- schulen 2C	Diesterweg Frankfurt a. Main	1931	IDELBERGER, Heinrich; WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans
„Der Vertrag zu Mer- sen 870“ S.30	Lehrbuch der Ge- schichte für Mittel- schulen 2c	Diesterweg Frankfurt a. Main	1927	IDELBERGER, Heinrich; WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans
„Die deutsche West- grenze 925“ S.31	Geschichte für Mit- telschulen 5	Ferdinand Hirt Breslau	1927	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Zerfall des mittel- fränkischen Reichs“ S. 103	Grundbuch für den Geschichtsunter- richt an mittleren Schulen. II b	R. Oldenbourg München und Berlin	1928	REIMANN, Arnold; HORN, Max
„Die Weltstaaten des Mittelalters um 800“ S.8	Geschichte für Mit- telschulen 5	Ferdinand Hirt Breslau	1927	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Die Westgrenze“ S.16	Lehrbuch der Ge- schichte für Mittel- schule VA	Diesterweg Frankfurt a. Main	1928	WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans
Das Reich in den folgenden Jahrhunderten (10.-13.Jahrhundert)				
„Das römisch-deut- sche Kaiserreich zur Zeit der Salier“ S.137	Grundbuch für den Geschichtsunter- richt an mittleren Schulen. II b	R. Oldenbourg München und Berlin	1928	REIMANN, Arnold; HORN, Max
„Die Herzogtümer zur Zeit der sächsi- schen und fränki- schen Kaiser“ S.34	Lehrbuch der Ge- schichte für Mittel- schulen IIC	Diesterweg Frankfurt a. Main	1927	IDELBERGER, Heinrich; WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans
„Das römisch-deut- sche Reich zur Zeit der Hohenstaufen“ S.34	Lehrbuch der Ge- schichte für Mittel- schulen V. gekürzte Ausgabe	Diesterweg Frankfurt a. Main	1933	IDELBERGER, Heinrich; WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans
„Das römisch-deut- sche Reich z. Zeit d. Hohenstaufen“ S.80	Lehrbuch der Ge- schichte für Mittel- schulen V	Teubner Berlin	1931	IDELBERGER, Heinrich; WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans
„Größte Ausdeh- nung des Reiches zur Zeit Heinrich III“ S. 50	Pinnows Geschichts- buch für Mittelschu- len 2	Teubner Berlin	1926	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht
„Die deutschen Stammes-herzogtü- mer“ S.17	Geschichte für Mit- telschulen 2	Ferdinand Hirt Breslau	1926	GEHL, Walther; WORBS, Max

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr *</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
„Das Stauferreich“ S.38	Geschichte für Mittelschulen 2	Ferdinand Hirt Breslau	1926	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Deutsche Westgrenze“ S.31	Geschichte für Mittelschulen 5	Ferdinand Hirt Breslau	1927	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Mitteleuropa zur Zeit der Staufer“ Einband	Geschichte für Mittelschule in 5 Teilen, Teil 2	Velhagen&Klasing Bielefeld	1927	KAHNMEYER, Ludwig; SCHULZE, Hermann; DILCHER, Adolf; MÜSING, Wilhelm; ZWENGEL, W.
<i>* Jahr der Veröffentlichung</i>				

5.1.1 „Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“

Fünf unterschiedliche Karten der Weimarer Republik beschäftigen sich mit der Entwicklung des Frankenreiches unter „Karl dem Großen“. Sie wurden jeweils in mehreren Auflagen unverändert abgedruckt. Ausgehend vom Entstehungszeitraum der Karten bieten sich folgende drei Vergleichskategorien an: Angesichts einer Gegenwart mit einer für die Deutschen neuen Regierungsform Demokratie ist die Darstellung Karls ‚des Großen‘ als Herrscherperson von Interesse. Wird er als vorbildlicher ‚deutscher‘ Begründer des Reiches oder vielmehr differenzierter betrachtet? Ist er ‚Sachsenschlächter‘, ‚Beschützer des Christentums‘, ‚Vater Europas‘ oder wird seine Bedeutung eventuell geringer eingeschätzt? Die Bestimmungen des Versailler Vertrags, die unter anderem Gebietsabtretungen enthielten, waren prägend für die gesamte deutsche Gesellschaft und damit auch für die Schulbuchautoren. Durch den Verlust von Gebieten wurde die Frage, welche Gebiete deutsch waren und wie dies historisch begründet werden konnte, virulent. Dazu gehörte auch die Frage der Einheitlichkeit des Frankenreiches und die Frage, welche Gebiete damals schon ‚deutsch‘ waren. Eine homogene Darstellung des Frankenreiches würde in der Gegenwart die Zugehörigkeit einzelner Gebiete zu Deutschland begründen. In diesem Zusammenhang ist nicht nur die östliche Grenze, sondern vor allem auch die umstrittene Westgrenze der Gegenwart, die in dieser Arbeit im Fokus stehen soll, als Untersuchungsgegenstand von Interesse.

5.1.1.1 Einheitlichkeit des Reichs



Abb. 39: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. B.G. Teubner. Berlin 1926. S. 27

Die Frage der Einheitlichkeit wird von den Karten sehr unterschiedlich beantwortet. Exemplarisch für die Darstellung der inneren Homogenität steht die Karte „Das fränkische Reich“ (Abb.39), erschienen in „Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen 2“. Zu sehen ist das geschlossene Reich sowohl „vor Karl dem Großen“ als auch verschiedene Erweiterungen „unter Karl dem Großen“. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass das Gebiet vor Karl I. nicht einheitlich gepunktet ist, sondern ausschließlich die Grenzen auf der nach innen gerichteten Seite in einer Breite von ca. 2 cm gepunktet wurden. Dies kann zum einen der besseren Lesbarkeit in Abgrenzung zur Grenze unter Karl I. geschuldet sein. Zum anderen könnte es aber auch sein, dass das „unvollständige“ Reich durch eine flächendeckende Schraffierung

nicht überbetont werden sollte. Diese Beobachtung wird von dem Text, der die Karte umgibt, gestützt, da hier der Schwerpunkt auf den Eroberungen, besonders den Sachsenkriegen sowie den Kriegen gegen die Bayern und Langobarden liegt. Die im Text genannten „Marken“ und eroberten Gebiete sind wiederum in der Karte durch die namentliche Erwähnung besonders hervorgehoben.⁸⁹²

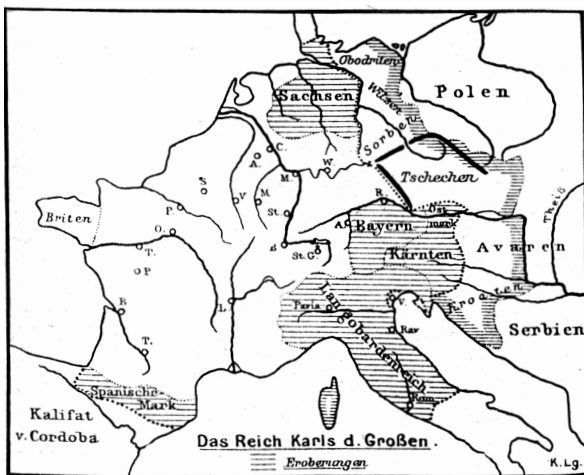


Abb. 40: WEHRHAHN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Ausgabe A Teil II. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt 1931. S.29

Die Karte „Das Reich Karls d. Großen“ (Abb.40), erschienen im „Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II“ des Diesterweg-Verlags, zeigt das fränkische Reich ebenfalls als zusammenhängendes, einheitliches Gebiet. Auch hier sind die durch Karl I. hinzugekommenen Gebiete gesondert bezeichnet – sowie zusätzlich durch ihre Schraffierung betont. Dadurch entsteht beim Betrachter eine andere Wirkung: Es scheint neben einem Kernbereich Gebiete zu geben, die später hinzu kamen und sich scheinbar von den anderen Gebieten unterscheiden. Im Text werden Karls Errungenschaften im kulturellen Bereich betont: So ließ er die „alten germanischen Heldenlieder sammeln“, was auf eine Deutung der

Person Karls als Schöpfer eines geeinten germanischen Reiches hindeutet. Positiv gewürdigt wurde er des Weiteren, indem betont wird, dass er sich „für eine bessere Bildung in seinem Reiche sorgen“ würde. In der Karte schlägt sich dies nieder, indem Städte, an denen es später teilweise auch Universitäten gab wie in Paris oder Toulouse, eingezeichnet wurden. Andere Städte, wie Aachen oder „C“ für

⁸⁹² Vgl. KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. B.G. Teubner. Berlin 1926. S. 27

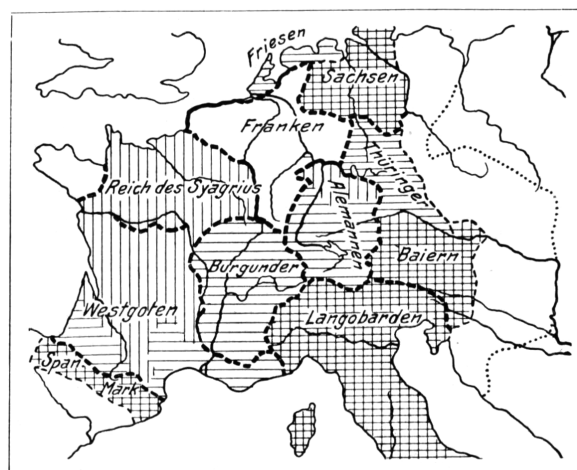
Köln stehen für besondere Orte im Leben Karls I. oder seiner Vorfahren (z.B. Tours und Poitiers, wo die Muslime von Karl Martell geschlagen und zurückgedrängt wurden, Aachen als Hauptresidenz sowie Köln als Königssitz der Merowinger).

Die Bedeutung von Karl I. wird in einem anderen Schulbuch WEHRHANS „Geschichte Teil 2“, in dem dieselbe Karte abgedruckt wurde, wie folgt beschrieben: „Karl der Große war ein echter Germane, der auch über das heutige Frankreich geherrscht hat. [...] Noch heute gilt er als ein echter deutscher Kaiser.“⁸⁹³ Jeglicher französischer Anspruch auf Karl I. wird unterbunden. Ganz im Gegenteil: Karl wird als Beispiel herangezogen, dass es nicht selbstverständlich sei, dass Frankreich eigenständig war und ist, sondern dass Frankreich unter germanischer Kontrolle stand. Allerdings war sein Reich aus Sicht der Schulbuchautoren nicht vollkommen und konnte die Zeit aufgrund zweier Ursachen nicht überdauern: „Sein Ziel, einen Gottesstaat auf Erden zu errichten und germanisches Wesen mit griechisch-römischem Geiste zu verschmelzen, hat er nicht erreicht.“⁸⁹⁴ Die christlich-religiöse Prägung wie auch die Orientierung an der vorhergegangenen römischen Kultur und deren Staatsstrukturen wären damit die entscheidenden Gründe für den Untergang des Reiches.

Es existiert allerdings auch eine Schulbuchkarte, die einer Einheitlichkeit des Frankenreiches eindeutig widerspricht und damit den Eindruck eines extrem heterogenen ‚Vielvölkerstaates‘ macht: Die „Entwicklung des Frankenreiches bis zum Tode Karls des Großen“ (Abb.41), veröffentlicht im „Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen“ im Oldenbourg Verlag, enthält mehrere Zeitebenen. Die Frage der Einheitlichkeit kann in allen Bereichen verneint werden: Die Eroberungen „Chlodowechs“, zwischen 511 und 768 sowie die Eroberungen unter Karl I. werden jeweils in unterschiedlichen Schraffuren eingezeichnet. Das Reich ist damit in verschiedene Ausbreitungsstadien „geteilt“. Des Weiteren wird das Reich von dicken gestrichelten Linien durchzogen, die die Lebensgebiete der unterschiedlichen Völker wie beispielsweise der Burgunder, Westgoten, Alamannen oder Langobarden aufzeigen. Nur eine dünnere gepunktete Linie zeigt die „Grenze der Marken und tributpflichtigen Gebiete 814“. Die Grenze des Frankenreiches ist damit nur durch die Eroberungen gekennzeichnet, tritt in ihrer Wirkung hinter den ‚Volksgrenzen‘ zurück und ist beispielsweise im Süden Italiens gar nicht zu erkennen.

Trotz der Tatsache, dass die dicke, schwarz gestrichelte Linie nicht in der Legende vermerkt ist, stehen sie beim ersten Blick auf die Karte hervor. Hinzu kommt, dass die Konzentration auf Karl I., die in Abb.39 und 40 zu sehen war, hier fehlt.

Biographien oder persönliche Haltungen von Autoren und Verlag könnten eine mögliche Ursache für die abweichende Darstellung in Abb.41 sein. Arnold REIMANN (1870-1938), einer der einfluss-



Entwicklung des Frankenreiches bis zum Tode Karls des Großen.

- Frankenreiches Gebiet 481.
- ||||| Eroberungen Chlodowichs 481–511.
- ==== Eroberungen 511–768.
- ▦ Eroberungen Karls des Großen 768–814.
- Grenze der Marken und tributpflichtigen Gebiete 814.

Abb. 41: REIMANN, Arnold (Hrsg.); HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen Teil Iib. R. Oldenbourg. München und Berlin 1928. S. 101

893 WEHRHAN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte Teil II. Klasse 4a. Diesterweg 1926. S. 25
894 Ebd.

sreichsten Geschichtsdidaktiker seiner Zeit, arbeitete nach seinem Studium und der Promotion zunächst als Lehrer an Gymnasien und Realschulen sowie als Stadtschulrat. In dieser Position war er zeitweise für die Einführung von Geschichtsschulbüchern verantwortlich. Von 1922 bis 1933 war er Direktor des renommierten humanistischen Gymnasiums „Graues Kloster“ in Berlin. REIMANN leistete von 1890 bis 1892 Dienst in der preußischen Armee und machte als Leutnant der Reserve bis 1905 „einige militärische Übungen“⁸⁹⁵ mit. Politisch ist er im nationalistisch konservativen Lager zu verorten, wobei er aufgrund seiner Mitgliedschaft in der DNVP der republikanischen Richtung dieses Lagers zuzurechnen ist. Ab 1928, dem Jahr der Veröffentlichung der hier analysierten Karte, ist laut BLÄNSDORF⁸⁹⁶ allerdings eine extreme Radikalisierung in Richtung einer nationalistischen Sichtweise zu beobachten.⁸⁹⁷

Es stellt sich die Frage, ob REIMANN aufgrund seiner politischen Prägung Geschichtsschulbücher erstellte, die der offiziellen Politik der Weimarer Republik widersprachen. Denn laut Verfassung musste die Regierung nach 1919 bestrebt sein, die Bestimmungen des Versailler Vertrags zu verteidigen, wozu auch eine Anerkennung der ‚Nach-Versailler-Grenzen‘ gehörte.

Ein Hinweis, der diese Vermutung bestätigen würde, ist die Tatsache, dass einem Schulbuch REIMANNs mehrmals zwischen 1930 und 1932 die Zulassung verwehrt wurde. Über die Gründe kann nur spekuliert werden. Einerseits sind inhaltliche Ursachen für die Ablehnung des Schulbuches möglich. Andererseits könnte die Nichtzulassung auch mit einem jahrelangen persönlichen Zwist zwischen REIMANN und dem Kommissionsvorsitzenden Siegfried KAWERAU⁸⁹⁸ zu tun haben. Denkbar wäre beides. Nach dem Preußenschlag 1933 wurden alle Werke REIMANNs direkt zugelassen. Da die Schulen aber mit der Anschaffung neuer Bücher zurückhaltend waren – es konnte sein, dass sie einige Monate später andere brauchten – wurde das Projekt für den Oldenbourg-Verlag zu einem großen Verlustgeschäft.⁸⁹⁹

Max HORN (geb. 1889), der Co-Autor des Buches, schlug ebenfalls die akademische Laufbahn ein und war ab 1919 im höheren Dienst tätig. Er meldete sich 1914 freiwillig zum Kriegseinsatz und war bis 1918 mit drei militärischen Auszeichnungen versehen worden. Aufgrund der geringen biographischen Informationen ist es schwierig, Aussagen über die politische Haltung HORNS zu treffen. Es ist aber davon auszugehen, dass ihn die Zeit im Ersten Weltkrieg sehr prägte und er ähnliche Meinungen vertrat wie REIMANN, sonst hätte dieser ihn nicht als Mitautor ausgewählt. Weiterhin ist bekannt, dass HORN 1933 zum akademischen Rat⁹⁰⁰ befördert wurde. Zwar wäre die Behauptung, HORN sei NSDAP-Mitglied gewesen, reine Spekulation, allerdings kann festgehalten werden, dass die Machtergreifung und das „Gesetz zum Schutze des Berufsbeamtentums“ ihm jedenfalls nicht schadeten, er also wahrscheinlich keine oppositionelle Haltung einnahm.

895 Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts. Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825-1918 mit Veröffentlichungsverzeichnissen

896 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Band 1. Göttingen 2004. S. 273-370. S. 349

897 REIMANN, Arnold: sieh auch Kapitel 4 S. 28

898 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd. 1. Göttingen 2004. S. 273-370. S. 350

899 Vgl. ebd. S. 352

900 Vgl. Personalblatt A für höhere Lehranstalten für die männliche Jugend Max Horn

REIMANN und HORN, wie auch die Autoren der anderen Schulbücher, waren im Kaiserreich sozialisiert worden. Ihre Kindheit und Jugend war daher geprägt von der Erziehung zu Vaterlandsliebe, Nationalstolz und einer Betonung der Einheit des deutschen Reiches, zusammengehalten vom Kaiser. Die Darstellung des Frankenreiches als uneinheitliches Gebiet würde diesen Erfahrungen und Zielen für die Gegenwart zuwiderlaufen.

Darüber, ob andere Einflüsse in der Zwischenzeit oder ihre politische Haltung die Kartendarstellung beeinflussten, können Vorworte der Schulbücher Aufschluss geben, da sie die Intentionen der Schulbuchautoren auf einer Metaebene erläutern.

Die Vermutung, dass die Autoren durch den Weltkrieg geprägt gewesen seien, wird durch die Betonung der unmittelbar zurückliegenden Vergangenheit bestätigt. So heißt es, dass mancher Inhalt „[...] nicht vergessen werden [darf], z.B. der Weltkrieg, die Abtretung deutscher Gebiete an die Feinde, die Not des deutschen Volkes nach dem Kriege, die Erwerbslosigkeit, die Wohnungsnot, die Abschaffung des Kaisertums, Ebert und Hindenburg als Reichspräsident, unser Handel und Verkehr mit den anderen Völkern nach dem Kriege und noch vieles mehr [...]“⁹⁰¹. Die scheinbar wertfreie Aufzählung wichtiger Themen, die allerdings allein durch ihre Nennung eine Wertung erfahren, offenbart bei näherer Betrachtung ein Übergewicht des Ersten Weltkriegs und seiner negativen Folgen. Geprägt von anhaltenden Problemen der Gegenwart, werden deren Ursprünge in zurückliegenden Ereignissen dieser Situation zu beleuchten versucht. Außerdem sind REIMANN in seinem Schulbuch die „großen Männer[n]“ wichtig, denn ihre Heldentaten seien „Beispiel für alles Edle und Gute“⁹⁰². Der Hinweis auf die ‚Helden‘ der deutschen Geschichte muss an dieser Stelle kein Hinweis auf frühe nationalsozialistische Tendenzen des Oldenbourg-Verlags sein, sondern kann vielmehr als Verweis auf die Geschichtsdidaktik des Kaiserreiches verstanden werden und ist damit eher ein Zeichen für die konservative und nationalistische Haltung des Verlags und seiner Autoren.

Diese Kontinuität der Didaktik des Kaiserreichs, einhergehend mit einem „Festhalten an den Selbst- und Fremdbildern der Kriegezeit“⁹⁰³ ist für BENDICK ein flächendeckendes Phänomen der Weimarer Republik. Besonders Gymnasiallehrer, die meist dem „bürgerlichen Milieu entstammten“⁹⁰⁴, hätten neue pazifistisch und sozialdemokratisch geprägte Ansätze abgelehnt. Aufgrund der biographischen Hinweise sind REIMANN und HORN eindeutig der hier beschriebenen Gruppe zuzuordnen.

Ein Blick auf die Biographie des Inhabers des Oldenbourg-Verlags dieser Zeit, Friedrich Oldenbourg, untermauert den in den Vorworten entstandenen konservativen Eindruck. Oldenbourg war bis zu seiner Absetzung durch die Nationalsozialisten 1934 Vorsteher des Vorstands des Börsenvereins deutscher Buchhändler. Wie auch REIMANN führte er hauptverantwortlich die Selbstgleichschaltung des Verbands durch, da er dachte, mit dieser Aktion mit dem Regime zusammenarbeiten zu können, ohne all seine konservativen Grundsätze aufgeben zu müssen.⁹⁰⁵ Agnes BLÄNSDORF beschreibt Oldenbourg als einen Mann, dem wissenschaftliche Grundsätze sehr wichtig waren und der sich diesen auch nach

901 REIMANN, Arnold (Hrsg); HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen Teil 1b. R. Oldenbourg München und Berlin 1927. S. 1

902 Ebd. S. 2

903 BENDICK, Rainer: Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45). Herbolzheim 2003. S. 332

904 BENDICK, S. 260

905 Vgl. BLÄNSDORF, S. 352

1933 verpflichtet fühlte, was sich beispielsweise an der Rassefrage zeigte⁹⁰⁶. Allerdings musste er wirtschaftlich denken und war bereit, für das Überleben des Verlags Kompromisse einzugehen.⁹⁰⁷ Zwar beziehen sich diese Beobachtungen auf die Zeit nach 1933, retrospektiv lassen sich dadurch aber ebenfalls Aussagen über die politische Haltung des Verlags in der Weimarer Republik treffen, die Reinhard WITTMANN als „mittelständisch“ und „konservativ“⁹⁰⁸ beschreibt.

Da sich die politische Haltung des Oldenbourg-Verlags aber nicht grundsätzlich von der anderer Verlage unterscheidet, bietet dies keine Erklärung für die abweichende Darstellung der Einheit des Frankenreiches. Einen Hinweis könnte die Äußerung BLÄNSDORFS liefern, die auf die Bedeutung der wissenschaftlichen Korrektheit für Oldenbourg hinweist. Um die wissenschaftlichen Meinungen der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts einschätzen zu können, ist ein Exkurs in wissenschaftliche Veröffentlichungen der Entstehungszeit notwendig. Wie bereits erwähnt, ist die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit des Beobachtungszeitraums allerdings nicht mit heutigen Maßstäben vergleichbar. Heute würden Historiker die Veröffentlichungen eher im Bereich der ‚grauen Literatur‘ ansiedeln. Damals allerdings waren die Autoren durchaus viel gelesene, teilweise auch an Hochschulen tätige, ‚Experten‘.

Johannes BÜHLER, Autor des 9-bändigen Werkes „Deutsche Vergangenheit nach zeitgenössischen Quellen“, sprach 1923 vom Frankenreich als einem „innerlich erstarkten(s)“⁹⁰⁹ Reich, das Karl von seinem Vater übernommen hatte.⁹¹⁰ BÜHLERS Deutung unterstreicht damit die Sichtweisen von Abb.39 und Abb.40 und liefert keine Erklärung für die Darstellung in Abb.41.

Dietrich SCHÄFER⁹¹¹ hingegen, der von 1885 bis 1921 an mehreren Universitäten im deutschen Reich als Professor für Geschichte tätig war, war in seiner Darstellung des Frankenreiches unter Karl I. durchaus widersprüchlich:

„Karl der Große hat aber nicht nur die Grenzen des Reiches erweitert; er hat es fester als bisher organisiert und besser als seine Vorgänger verwaltet.“⁹¹²

„Ein Streben nach Einheitlichkeit in Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung läßt sich in Karls des Großen Maßnahmen nicht verkennen.“⁹¹³

Bei ihm schwingt die Erkenntnis mit, dass das Reich in seinem inneren Aufbau keineswegs einheitlich war. Karl I. sei bestrebt gewesen, diese Einheit herzustellen, aber die Antwort, ob dies letztendlich gelungen sei, bleibt SCHÄFER schuldig. Seine „Deutsche Geschichte“ erschien 1916 in 5. Auflage und ist

906 Vgl. BLÄNSDORF, S. 353

907 Vgl. BLÄNSDORF, S. 353f

908 WITTMANN, Reinhard: Ein konservativer Verlag im Dritten Reich – das Beispiel Oldenbourg. In: SAUR, Klaus G. (Hg.); Verlage im „Dritten Reich“. Frankfurt am Main 2013. S. 39–50. S.39

909 BÜHLER, Johannes: Das Frankenreich. Nach zeitgenössischen Quellen. Leipzig 1923. S. 269

910 Vgl. BÜHLER 1923, S.269

911 Deutscher Historiker: studierte in Jena, Heidelberg und Göttingen Geschichte; 1872 promoviert; 1870/71 Teilnahme am deutsch-französischen Krieg; war von 1885 bis 1921 an folgenden Universitäten als Professor für Geschichte tätig: Breslau, Tübingen, Heidelberg, Berlin; sein Hauptwerk „Deutsche Geschichte“ in zwei Bänden wurde bis in die 1920er Jahre mehrmals neu aufgelegt. SCHÄFER gilt als Vertreter einer antisemitischen Vertretung. Er stand dem Alldeutschen Verband nahe, war Verteidiger der wilhelminischen Flottenpolitik und der Kolonialpolitik im Kaiserreich. Für ihn kam als Ende des Ersten Weltkriegs nur ein Sieg in Frage – den Versailler Vertrag sah er dementsprechend kritisch. SCHÄFER starb 1929 und wurde aufgrund seiner konservativen und antisemitischen Haltung von den Nationalsozialisten als Vorreiter ihrer Bewegung benutzt.

912 SCHÄFER, Dietrich: Deutsche Geschichte. Erster Band. Mittelalter. 5. Aufl. Jena 1916. S. 109

913 SCHÄFER, Dietrich: Deutsche Geschichte. Erster Band. Mittelalter. 5. Aufl. Jena 1916. S. 115

damit kein in der Weimarer Republik geschriebenes Werk. Das Buch kann an dieser Stelle trotzdem als Teil der wissenschaftlichen Literatur der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts angesehen werden, da die erneute Auflage für eine weite Verbreitung und Anerkennung spricht.

Einen ähnlichen Ansatz wie SCHÄFER verfolgte Rudolf GOETTE 1920. Er veröffentlichte laut Vorwort „für Fachgenossen“⁹¹⁴ seine „Kulturgeschichte der Urzeit Germaniens, des Frankenreiches und Deutschlands im frühen Mittelalter“. Dabei ging er von einem „Gegensatz der Volkstümer“⁹¹⁵ aus, der schon zu Zeiten Karls gegenwärtig war, aber unter dem Frankenreich trotzdem kurzzeitig eine Einheit gebildet hätte. Auch die drei Historiker Heinrich FINKE, Hermann JUNKER und Gustav SCHNÜRER bestätigten 1932 in ihrem Buch über die „Geschichte der führenden Völker“, dass das Frankenreich eine „Einheit in der Zusammenfassung der Vielheit verwirklichen wollte.“⁹¹⁶ Karl hätte jedem der Völker ihre Grundsätze in Leben und Recht zugestanden und es nur so geschafft, dass sich zu seiner Zeit kein „Verlangen nach politischer Sonderung“ gezeigt hätte.⁹¹⁷ Diese drei Historiker betonten allerdings deutlicher als alle zuvor genannten die trennenden Elemente der Völker schon zu Zeiten Karls.⁹¹⁸ Dass REIMANN mit seiner Darstellung durchaus die wissenschaftliche Meinung der Zeit widerspiegelt, belegen darüber hinaus die Aussagen des Historikers Alexander CARTELLIERI, der 1922 schrieb, dass die Germanen einen „spröden Individualismus“⁹¹⁹ gehabt hätten, den Karl nur mit Mühe hätte zusammenhalten können.

Auch heutige Mediävisten wie der Professor für mittelalterliche Geschichte an der Universität Heidelberg, Stefan WEINFURTER würden BÜHLER widersprechen. Sie präsentieren ein Bild des Frankenreiches, das höchst heterogen und dessen Hauptzusammenhalt den militärischen Erfolgen Karls I. geschuldet war.

„Karls Reich war alles andere als eine homogene Einheit. Eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Völker, Sprachen, Rechtskreise und Kulturen wurde darin zusammengebunden.“⁹²⁰

Bernhard JUSSEN geht noch weiter: Er sagt, dass das Frankenreich kein Reich oder Staat gewesen sei. Vielmehr spricht er von einem institutionellen „Rahmen politischen Denkens und Handelns“⁹²¹.

Die damit einhergehende, höchst heterogene Sprachzusammensetzung betonen auch Martina und Wilfried HARTMANN. Sie halten fest, dass östliche Franken, Alamannen, Baiern, Thüringer, Sachsen und Friesen einen teils sehr unterschiedlichen Dialekt der germanischen Sprache sprachen, während in Gallien Variationen eines Altfranzösisch verbreitet waren.⁹²²

Es verwundert, dass die einzige Karte, die die Einheitlichkeit des Reiches unter Karl I. anzweifelt, den

914 GOETTE, Rudolf: Kulturgeschichte der Urzeit Germaniens, des Frankenreiches und Deutschlands im frühen Mittelalter. Bonn, Leipzig 1920. Vorwort

915 GOETTE, Rudolf: Kulturgeschichte der Urzeit Germaniens, des Frankenreiches und Deutschlands im frühen Mittelalter. Bonn, Leipzig 1920. S.315

916 FINKE, Heinrich; JUNKER, Hermann; SCHNÜRER, Gustav (Hrsg.): Geschichte der führenden Völker. 11. Auflage. Freiburg i. Breisgau 1932. S. 241

917 Vgl. ebd. S. 283

918 Vgl. ebd. S.241

919 CARTELLIERI, Alexander: Grundzüge der Weltgeschichte. Zweite Auflage. Leipzig 1922. S.83

920 WEINFURTER, Stefan: Das Reich im Mittelalter. München2. 2008. S. 34

921 JUSSEN, Bernhard: Die Franken. Geschichte, Gesellschaft, Kultur. München 2014. S.81

922 Vgl. HARTMANN, Martina; HARTMANN, Wilfried: Karl der Große und seine Zeit. Die 101 wichtigsten Fragen. München 2014. S.13

wissenschaftlichen Forschungsstand der Zeit korrekt widerspiegelt. Im Gegenzug bedeutet dies, dass die anderen Karten wissenschaftliche Erkenntnisse ignorierten – wahrscheinlich, um nicht Zweifel am Ideal der Einheit des ‘deutschen Volkes’ in seiner vermeintlichen Entstehungszeit aufkommen zu lassen und einen eventuellen Separatismus angesichts der Herausforderungen des Versailler Vertrags in der Gegenwart zu fördern.

5.1.1.2 Die Rolle des deutsch-französischen Grenzgebietes

Eng mit der Frage der Einheitlichkeit des Reiches verbunden ist die Frage der Darstellung des Elsass und Lothringens. Das ursprünglich von Alamannen besiedelte Gebiet, das zwischen 511 und 768 von Franken erobert wurde, erhält in Abb.39 und 40 keine gesonderte Bedeutungszuweisung. Anders liegt der Fall in Abb.41: Nach dieser Karte lebten rechts und links des Rheins ausschließlich Alamannen, die zwischen 511 und 768 von den Franken erobert wurden. Legt eine Karte allerdings ihren Schwerpunkt nicht auf das Werden des Reiches, sondern auf dessen zukünftige Teilungen, so rückt das deutsch-französische Grenzgebiet erneut in den Fokus. Karte 42, die gemäß ihrem Titel „Das Reich Karls des Großen“ zeigt, bildet hierfür ein Beispiel, da gleichzeitig Teilungen nach dem Tod Karls I. vorweggenommen werden.

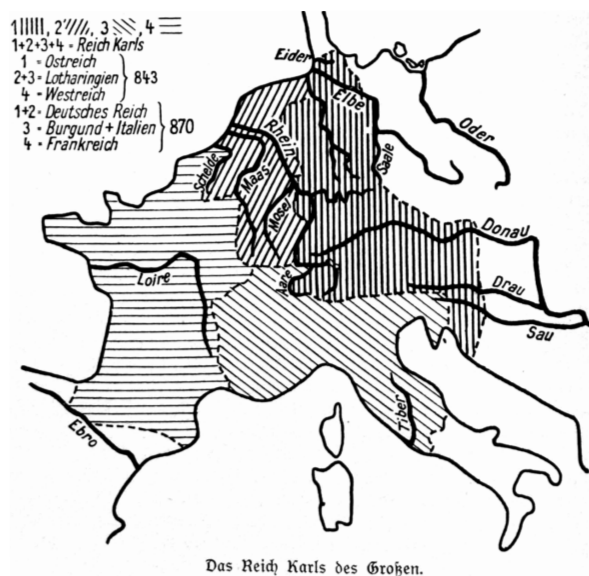


Abb. 42: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Ferdinand Hirt. Breslau 1926. S.16

Die mehrteilige Legende verweist auf verschiedene Phasen des Karolingerreiches. Als das „Reich Karls“ wird der komplette schraffierte Bereich (also 1-4) innerhalb der gestrichelten Grenze bezeichnet. Das Mittelreich „Lotharingen“ umfasst zwei Schraffuren, die der Zahlen 2 und 3, in das auch Elsass und Lothringen fallen. Auch die zweite Teilung von 870 wird hinzugenommen: Demnach liegen Elsass und Lothringen im „Deutschen Reich“. Nach der Untersuchung der Legende stellt sich heraus, dass der Kartentitel irreführend ist, da von Karls Reich ausschließlich die Außengrenzen zu erkennen sind, im Fokus aber die Teilungen stehen. Wie in Abb.39 und 40 wird das deutsch-französische Grenzgebiet, bis auf eine kurze Unterbrechung, als Teil „Lotharingens“ dem „Deutschen Reich“ zugeschrieben.

Die Karte „Die Entwicklung des Frankenreiches bis zum Tode Karls des Großen“ (Abb.41) legt durch Beschriftung und Außengrenzen die Vermutung nahe, dass die Bewohner im hier betrachteten Gebiet keine Franken, sondern weiterhin Alamannen waren und ihre Eigenheiten behalten hätten. Wie bereits ausgeführt, gibt es durchaus Wissenschaftler der Weimarer Republik wie z.B. GOETTE oder FINKE, JUNKER und SCHNÜRER, die diese Meinung vertreten. Damit decken sie sich mit Sichtweisen heutiger Historiker wie beispielsweise WEINFURTER, die Alamannen seien sowohl 296 als auch erneut 497 bei Zülpich geschlagen worden und hätten in der Folge „Gebiete im Elsaß, am nördlichen Mittelrhein und in den rechtsrheinischen Gebieten an Main und Neckar“⁹²³ verloren. Bei WEINFURTER ist allerdings

auch die Rede von immer wiederkehrenden alamannischen Aufständen, die 506 von Chlodwig⁹²⁴ und 732 von Karl I. gegen den alamannischen Herzog Theudebald niedergeschlagen.⁹²⁵

Um den augenscheinlich noch länger anhaltenden Widerstand der Alamannen endgültig zu brechen, hätte Karlmann 746 die adligen Anführer nach ‚Cannstadt‘ einberufen, wo sie, wahrscheinlich nach einem Gerichtsverfahren, wegen Hochverrats hingerichtet wurden.⁹²⁶ Dies spricht dafür, dass die Alamannen ein eigenes Selbstverständnis innerhalb des fränkischen Reiches behielten und sich mit der fränkischen Oberherrschaft nicht abfanden, sondern immer wieder aufbegehrten. Einmal mehr zeigt sich, dass auch bezüglich der Darstellung von Elsass und Lothringen in der Karte von REIMANN und HORN (Abb.41) wissenschaftlich korrekt gearbeitet wurde. Dass die Grenzen der einzelnen Völker so trennscharf unterschieden werden können, darf allerdings bezweifelt werden. Vielmehr könnte dies damaligen Diskussionen bezüglich der Eigenheiten einer Nation geschuldet sein. Die Beibehaltung der alamannischen Eigenheiten, die durch die Karte betont wird, begründet indirekt den ‚alamannischen‘ und damit ‚deutschen‘ Charakter bis in die Gegenwart. Latent wird dadurch auch hier ein Anspruch des deutschen Reiches auf das deutsch-französische Grenzgebiet postuliert.

5.1.1.3 „Karl der Große“ als Kriegsherr

Eine Rollenzuweisung Karls I. ausschließlich auf Grundlage der Karten treffen zu können, ist problematisch. Es ist möglich, mithilfe von Darstellungsmitteln Charakterzüge einer Herrschaftsfigur darzustellen: Dicke Linien für die Außengrenzen sowie einheitliche Schraffuren sprechen für eine Betonung des einigenden Charakters Karl I.; Pfeile zur Darstellung von Kriegszügen oder die Verwendung des Wortes „Eroberungen“ für Landzugewinne legen einen Schwerpunkt auf Karl I. als Kriegsherrn.

Beispiele für letztere Rollenzuweisung mithilfe der Wortwahl sind die schon erwähnten Karten „Das Reich Karls d. Großen“ (Abb.40) und die Karte „Entwicklung des Frankenreichs bis zum Tode Karls des Großen“ (Abb.41). „Das fränkische Reich“ (Abb.39) stellt eine andere Karlsdeutung dar: Das Mittel der durchgehenden Außengrenzen wurde hier zur Betonung der Bedeutung Karls I. für die Einheit verwendet. Die Zugewinne sind durch die Außengrenzen zwar vermerkt, die Methode, wie die Landgewinne erreicht wurden, erschienen dem Kartenautor allerdings nicht darstellungswürdig. Die vielfältigen Diskussionen um die Person Karls I. können in der Karte aufgrund der fehlenden Darstellungsmittel nicht so zum Ausdruck kommen, wie es in den Texten der Zeit zu erkennen ist. CARTELLIERI versuchte beispielsweise ausgleichend zu argumentieren, wenn er schrieb: „Karl war immer Feldherr und Staatsmann zugleich.“⁹²⁷ Demnach sei es Karl nicht nur um Eroberungszüge ihrer selbst willen gegangen, sondern seine Kriege hätten immer auch dem Zweck der inneren und äußeren Sicherung der Reiche gedient.

Es bleibt festzuhalten, dass die Karten zum Frankenreich in der Weimarer Republik sich darin einig sind, Karl als einen Frankenherrscher darzustellen, der es schaffte, erhebliche Landgewinne zu erzielen. Einzig Abb.41 zweifelt CARTELLIERIS Sichtweise an, dass außenpolitische militärische Erfolge gleichzeitig eine innere Einheit erzielt hätten.

924 Vgl. WEINFURTER 2008, S. 11

925 Vgl. WEINFURTER 2008, S. 20

926 Vgl. HARTMANN und HARTMANN, S. 34

927 CARTELLIERI 1922, S. 83

5.1.1.4 Zwischenfazit der Darstellungen zum Themenbereich „Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“

Bezüglich der **inhaltlichen Darstellung** der Genese des Frankenreiches können folgende Punkte festgehalten werden:

- » Die Einheitlichkeit des fränkischen Reiches wird auf den Karten unterschiedlich deutlich herausgestellt. Im Vergleich sticht die Karte in Abb.41 heraus, die als einzige den heterogenen Charakter des Frankenreiches über die Maßen betonte.
- » Die Person Karls I. kann durch Kartendarstellungen nur schwer näher beschrieben werden. Allerdings werden in allen Karten die Leistungen des Herrschers bezüglich des Zugewinns von Land durch die Verzeichnung ergänzender Linien oder besonders hervorgehobener Gebiete betont.

Unabhängig vom präsentierten Inhalt konnten **Ergänzungen zu bisher getätigten Überlegungen** hinzugefügt werden:

- » Schienen Arnold REIMANN und der Oldenbourg-Verlag im Kapitel der Völkerwanderung noch wenig Interesse an der Umsetzung der wissenschaftlichen Meinung ihrer Zeit haben, nehmen sie nun bei der Frage der Genese des Frankenreiches eine Vorreiterrolle ein. Sie allein präsentieren das Frankenreich als heterogenen Zusammenschluss weiterhin existierender Völker. Damit wird der einigende Charakter des vermeintlichen ‚Vater Europas‘ herabgestuft und das Selbstbestimmungsrecht der Völker höher bewertet. Erst in der Zusammenstellung der Karten wird aufgrund der Ähnlichkeit deutlich, dass eine mögliche Intention von Abb.23 auch gewesen sein könnte, die Darstellung in Abb.41 vorzubereiten.
- » Bei allen neuen republikanischen Vorgaben darf die Sozialisation aller an der Erstellung der Karte Beteiligten im Schulsystem und dem Geschichtsbild des Kaiserreichs nicht vernachlässigt werden.

5.1.2 Die Teilung des Reiches

Bezogen auf die Teilung des Frankenreiches sind drei Verträge, die in den Karten dargestellt werden, von Bedeutung: Es handelt sich dabei um den Vertrag von Verdun 843, den Vertrag von Mersen 870 und den Vertrag von Ribemont 880.

Nach der ersten Teilung von Verdun 843 gehörten das Elsass und Lothringen sowie Burgund, die Provence und Italien zum Mittelreich Lothars I., dem Träger der Kaiserkrone. WEINFURTER beschreibt die Teilung von Verdun als „wesentlicher (n) Schritt hin zu einer Entwicklung, in der sich die Grundlagen für ein späteres deutsches Reich abzuzeichnen begannen.“⁹²⁸ Wäre der Vertrag von Verdun tatsächlich die Bezugsgröße des späteren Deutschen Reiches geworden, so wären Elsass und Lothringen kein Teil ‚Deutschlands‘. Zu untersuchen ist nun, wie die Karten der Weimarer Republik diesen Vertrag angesichts der Bestimmungen des Versailler Vertrags in ihrer Gegenwart werteten. Der Vertrag von Mersen, der nur 27 Jahre später die Regelungen des Vertrags von Verdun wieder obsolet machte, muss

928 WEINFURTER 2008, S. 49

den Zeitgenossen eine willkommene Vorlage zur Revision des Versailler Vertrags geliefert haben. Ludwig der Deutsche dehnte im Vertrag von Mersen sein Gebiet in Lothringen bis an die Maas aus, nur um weitere 10 Jahre später im Vertrag von Ribemont auch den westlichen Teil Lothringens dem Ostreich zuschreiben zu können.⁹²⁹ Die Westgrenze des Mittelreiches war schließlich zur Westgrenze des Ostreiches geworden.

Neben der Darstellung der Einheitlichkeit des Reiches und des deutsch-französischen Grenzgebietes rückt in diesem Teilkapitel die Gewichtung der Teilungsverträge in den Fokus, da an dieser Stelle der Einfluss der Gegenwart besonders deutlich erwartet wird. Mithilfe von Darstellungsmitteln, aber auch der Kartenauswahl, ist es möglich, die Verträge unterschiedlich zu gewichten. Es ist denkbar, einzelne Teilungsverträge durch eigenständige Karten zu betonen oder aber ihre Bestimmungen in einer Karte zusammenzufassen. Vorstellbar wäre auch, dass Verträge als nicht bedeutsam eingestuft werden und daher keine Repräsentanz in Karten finden.

5.1.2.1 Einheitlichkeit des Reiches

Die Frage der Einheitlichkeit des Reiches bzw. der Teilreiche wird in den Schulbüchern unterschiedlich beantwortet. Einige Karten wie beispielsweise „Teilung nach dem Vertrag von Verdun“⁹³⁰ (Abb.43), die in weiteren Schulbuchreihen des Teubner-Verlags identisch wiederholt wird⁹³¹, zeigen keinerlei unterschiedliche Völker innerhalb des Frankenreiches, wodurch die einzelnen Reiche als geschlossene Gebilde wirken. Die Legende ignoriert das Westreich und versieht ausschließlich das Mittelreich („Reich Lothars“) und das Ostreich („Reich Ludwigs“) mit einer Bezeichnung.

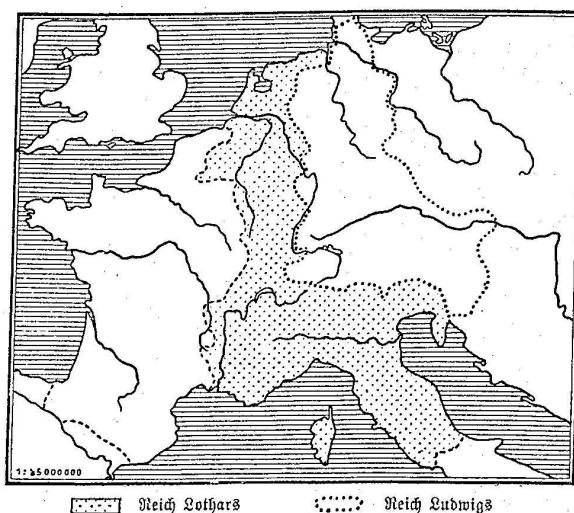


Abb. 2. Teilung nach dem Vertrag von Verdun
Abb. 43: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen V. Teubner 1927, S.14

Der Vertrag von Verdun wird hier in Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen mit einer eigenen Karte gewürdigt. West- und Ostreich erwecken durch dieselbe Färbung den Eindruck von Gemeinsamkeiten oder Zusammengehörigkeit. Das durch die gepunktete Einfärbung hervorgehobene Mittelreich wirkt durch die Farbgebung wie eine Art Puffer bzw. Fremdkörper zwischen ihnen. Neben dieser sehr übersichtlich gehaltenen Karte mit nur einer Ebene existieren auch deutlich komplexere Karten, die mehrere Teilungsverträge darstellen.

Die Einbandkarte „Reich der Karolinger und die Teilung von Verdun“ (Abb.44) in derselben Schulbuchreihe Band II ist aufgrund ihres Überblickscharakters detailreicher und farbig gestaltet. Die Bestimmungen des Vertrags von Verdun sind farblich gekennzeichnet. Die Grenze des gesamten Frankenreiches ist in einem rötlichen Braunton gehalten, die Grenze, die das Mittel- und Westreich trennt, wurde gelb eingezeichnet und das gesamte Ostreich ist leicht grün eingefärbt. Die slawischen Gebiete,

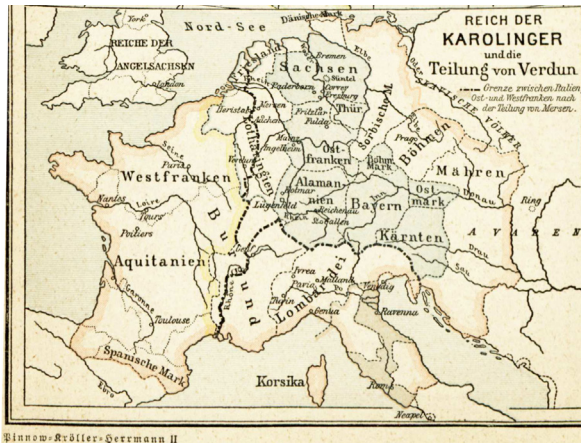
929 Vgl. WEINFURTER 2008, S. 50

930 SCHOENBORN, H.: Geschichte für Mittelschulen. 2. Heft. 4. Aufl. Teubner 1926, S. 14

931 z.B. „Teilung des Reiches nach dem Vertrag von Verdun“. In: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil II. Teubner 1926, S. 37

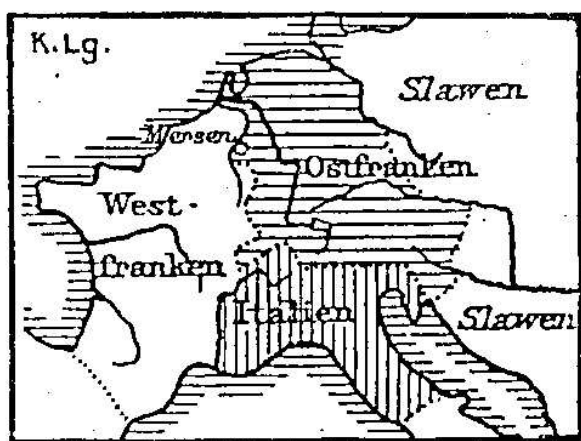
die der Legende nach vom Ostreich unabhängig wurden, sind nicht eingefärbt.

Entgegen dem Titel enthält die Karte neben den Bestimmungen von Verdun auch den Vertrag von Mersen. Durch die fett gestrichelte Linie kommen die östlichen Teile Frieslands, Lotharingiens zum Ostreich, während das ‚Mittelreich‘ noch Italien, die Lombardei und den südöstlichen Teil Burgunds umschließt. Angesichts der Stärke dieser Linie und der sehr blassen Einfärbungen des Vertrags von Verdun dominiert der Vertrag von Mersen.



Einband: Kroll, Hermann II
Abb. 44: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner. Leipzig und Berlin 1926. Einband innen

Bereiche wie beispielsweise die Bretagne (eine Grenzmark unter Karl I.) werden nicht mit einer Bezeichnung versehen. Im Mittelreich hingegen und vor allem im Ostreich befinden sich viele unterschiedliche Regionen, die durch dickere gestrichelte Linien voneinander getrennt sind. Eine Begründung hierfür mag das Selbstverständnis der Bewohner der einzelnen Regionen und damit ein Verweis auf die wissenschaftliche Meinung der Entstehungszeit sein. Es wäre auch denkbar, dass der im Absolutismus mehrfach betonte Gegensatz zwischen Frankreich als zentralistischem, geeinten und geschlossenem Reich und dem zerstrittenen, losen Bund der vielen deutschen Fürsten des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen hier angebahnt bzw. begründet werden sollte.



Die Teilung zu Mersen 870.
Abb. 45: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule. Teil CV. 6. Aufl. Diesterweg 1931, S.11

Auf den ersten Blick scheint keine homogene Einheit der Reichsteile zu existieren. Bei näherer Betrachtung fällt allerdings auf, dass die Schriften hauptsächlich Regionen und keine unterschiedlichen Völker bezeichnen. Dies fällt bei den Beschriftungen „Alamannen“ oder „Kärnten“ sowie „Lotharingen“ auf. Darüber hinaus muss zwischen den drei Reichen unterschieden werden. Das Westfränkische Reich besteht laut der Karte aus nur drei Regionen: „Westfranken“, „Aquitanien“ und einem Teil Burgunds, die durch dünne gestrichelte Linien voneinander getrennt sind. Weitere, durch dieselben Linien abgetrennte

Während Abb.43 zwei durch einen ‚Puffer‘ getrennte Reiche zeigt, die eigentlich - zumindest implizieren dies Farbgebung sowie die fehlende Bezeichnung der Teilreiche - zusammen gehören, zeigen sich in Abb.45 drei unterschiedliche Staaten, deren Grenzen sich immer noch im Wandel befinden. Zuletzt soll mit Abb.45 „Die Teilung zu Mersen 870“, erschienen im Diesterweg-Verlag in „Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil V“, ein Beispiel einer Darstellung in sich geschlossener, aber voneinander eindeutig getrennter Länder präsentiert werden.

Die verschwindend kleine Karte, die in den Textfluss integriert ist, zeigt ohne Legende das westfränkische Reich ohne Schraffur, das ostfränkische Reich mit einer horizontalen Schraffur und Italien in vertikaler Schraffur. Durch die unterschiedlichen Einfärbungen erscheinen die Länder als grundverschieden. Von einer Zusammengehörigkeit zu einem

Reich nur wenige Jahre zuvor ist nichts zu erkennen. Aufgrund der Kartengröße treten das Thema der Karte und deren Deutung des Vertrags von Mersen allerdings eher in den Hintergrund.

Letztendlich bleibt festzuhalten, dass drei verschiedene Darstellungsmöglichkeiten der Einheit der Reiche zu finden sind: Entweder ohne die Eintragung von Völkern und Regionen, mit der Verzeichnung der West- und Ostfranken oder mit vielen verschiedenen Regionen, vor allem im oströmischen Reich. Diese letztgenannte farbige Karte aus „Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen“ (Abb.44)⁹³² sticht aufgrund der fehlenden Einheitlichkeit aus der Menge der Karten heraus.

Über die Herausgeber dieses Buches, Wilhelm KRÖLLER und Albrecht HERRMANN, ist wenig bekannt. Wilhelm KRÖLLER war als Mittelschullehrer in Wiesbaden tätig und veröffentlichte mit HERRMANN mehrere Bände im Teubner-Verlag. Darüber hinaus scheint HERRMANN an der Erstellung der preußischen Geschichtslehrpläne selbst beteiligt gewesen zu sein, was seine Nähe zur Weimarer Republik belegen würde.⁹³³ Auch HERRMANN war als Mittelschullehrer und später als Rektor tätig.⁹³⁴ Hermann PINNOW, der Namensgeber der Schulbuchreihe, war als Oberstudienrat an Gymnasien und zuletzt als Schulleiter in Frankfurt am Main tätig.⁹³⁵ PINNOW gilt BLÄNSDORF als „Demokrat“ und „Anhänger der Weimarer Republik“⁹³⁶. Diese Einschätzung deckt sich auch mit dem Urteil des sozialdemokratischen Geschichtsdidaktikers Siegfried KAWERAU, das er 1923 über PINNOWS Schulbuch für höhere Schulen für die Mittelschule traf: „Manche Erwägungen über Elsaß-Lothringen über die Schulfrage, über die Friedensversuche lassen den Willen zu einer objektiven Prüfung erkennen.“⁹³⁷ Seine republikanische Überzeugung hätte sich nach Ben NIEHUES auch darin ausgedrückt, dass er eine Überbetonung historischer Persönlichkeiten im Geschichtsunterricht ablehnte.⁹³⁸ Trotz dieser Tatsache war sein Werk für höhere Schulen weit verbreitet und die Ausgabe für Mittelschulen sollte an diesen Erfolg anknüpfen.⁹³⁹ In PINNOW, dem Herausgeber, wie auch dem Autor Albrecht HERRMANN, scheint der Teubner Verlag zwei Verfechter der Weimarer Republik engagiert zu haben.

Die Aussagen, über die dem Schulbuch zugrunde liegenden geschichtsdidaktischen Ansichten, verwundern angesichts der biographisch ermittelten Informationen allerdings. So schreiben KRÖLLER und HERRMANN in ihrem Vorwort, dass die politische Geschichte eine Führungsrolle einnehmen müsse, die Kulturgeschichte dieser immer untergeordnet sei.⁹⁴⁰ Es ist überraschend, dass ein Schulbuch mit einer solchen Aussage im sozialdemokratisch geführten⁹⁴¹ Preußen zugelassen wurde. In den Vorwörtern weiterer Bände wird allerdings angedeutet, dass es doch einige Probleme bei der Zulassung der Schulbuchreihe gegeben haben muss, denn hier ist die Rede von Änderungen, die aufgrund eines

932 KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen. Teil II. B.G. Teubner. Leipzig, Berlin 1926. Einband

933 Vgl. „Bücherschau“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 40. Jg. 1926. Heft 6. S. 79

934 Vgl. Titelblatt. KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen. Teil II. B.G. Teubner. Leipzig, Berlin 1926. Einband

935 Vgl. Personalblatt für Direktor, wissenschaftliche Lehrer und Kandidaten des höheren Schulamts. Hermann PINNOW

936 BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Band 1. Göttingen 2004. S. 273-370. S. 318

937 KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichte- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927. S. 134

938 Vgl. NIEHUES, Ben: Alte und neue Lehrbücher im GU des Dritten Reiches. Eine vergleichende Schulbuchanalyse am Bsp. Preussens. Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt der Sekundarstufe I/II. Münster 2006 Fußnote 49

939 Pinnows Geschichtsbuch für höhere Schulen“

940 Vgl. KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albert: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil II. Teubner. 1926.

941 Unter Ministerpräsident Otto BRAUN (SPD) bzw. dem parteilosen Kultusminister Carl Heinrich Becker

Gutachtens des preußischen Ministeriums vorgenommen werden mussten: So sei die Geschichte der Frauen betont, die Anzahl „kulturgeschichtlicher Bilder“ erhöht und „notwendige Berichtigungen“⁹⁴² vorgenommen worden. Die letztendlich veröffentlichte Schulbuchreihe für die Mittelschule traf schließlich allerdings auf überwiegend positive Resonanz der Öffentlichkeit.⁹⁴³

Der Schwerpunkt des Geschichtsunterrichts der Mittelschule solle nach den Vorwörtern auf dem Verständnis für die „kulturelle, politische und soziale Entwicklung“ des deutschen Volkes, das auf die Förderung von „Vaterlandsliebe und staatsbürgerliche[r] Gesinnung“⁹⁴⁴ liegen.

Eventuell könnte sich in diesen Vorwörtern die Meinung des Teubner-Verlags widerspiegeln, die nach dem Ersten Weltkrieg einer der führenden Schulbuchproduzenten Deutschlands waren. Einen Schwerpunkt bildete dabei der geisteswissenschaftliche Bereich.⁹⁴⁵ Georg JÄGER beschreibt, dass die Suche nach Autoren allein beim Verleger lag, der sich die Autoren aussuchte, die am besten zu seinen Vorstellungen passten. Dafür besuchte er wissenschaftliche Kongresse, verfolgte Fachzeitschriften und besuchte Lehrerversammlungen, um geeignete Kandidaten zu finden. So waren freundschaftliche Beziehungen zu den ‚richtigen Stellen‘ besonders wichtig. Dies wird besonders deutlich am Beispiel von Joannes Schulze, dem Leiter des preußischen höheren Schulwesens, mit dem Teubner enge Verbindungen pflegte. Ebenso bestanden Beziehungen zum Referat für preußisches Gymnasialwesen und dem österreichischen Kultusministerium, die dafür sorgen konnten, die Bücher Teubners zu bewerben.⁹⁴⁶ Da im Dezember 1943 das Verlagsgebäude und damit beinahe das gesamte Verlagsarchiv zerstört wurden⁹⁴⁷, ist es schwierig, Aussagen über die politische Ausrichtung des Teubner-Verlags treffen zu können. Weil eine Parallele zwischen Autoren und den Aussagen des Vorwortes aber nur schwer nachvollzogen werden kann, ist eine Orientierung an Vorgaben des Verlags wahrscheinlich.

In der Literatur wird jedoch immer wieder betont, wie wichtig dem Verlag die Verbindungen zu den Hochschulen und damit die Rolle der Wissenschaftlichkeit in seinen Werken war. Es gilt demnach zu überprüfen, ob dies für die vorliegende Karte ebenfalls zutrifft.

Der schon vorgestellte Dietrich SCHÄFER schrieb 1916, dass das Mittelreich, das durch den Vertrag von Verdun entstanden war, sprachlich und bezogen auf die dort lebenden Stämme ein buntes Sammel-surium darstellte. Über das Ostreich machte er ähnliche Äußerungen nicht. Er kritisierte allerdings, dass in diesem Reich nicht alle „germanischen“ Stämme enthalten gewesen seien.⁹⁴⁸ Einige „germanische“ Stämme seien auch dem Westfrankenreich zugeordnet worden. Dies bringt ihn zu dem Schluss: „Nicht einmal die Stammesgrenzen sind also für den Lauf der Teilungslinien maßgebend gewesen.“⁹⁴⁹ Für ihn wurde der Vertrag von Verdun trotzdem zu Recht als Geburtsstunde des Deutschen Reiches

942 Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen. Teil III. S. 1928. 1 und 2. Auflage. Einband vorn

943 Z.B. Literaturbericht. In: Vergangenheit und Gegenwart (Vergangenheit und Gegenwart' (VuG)). 16. Jg. 1926, S. 110; Literaturbericht in Vergangenheit und Gegenwart (Vergangenheit und Gegenwart' (VuG)). 17. Jg. 1927, S. 46; S. 56f; Literaturbericht in Vergangenheit und Gegenwart (Vergangenheit und Gegenwart' (VuG)). 18. Jg. 1928, S. 120-122; Bücherschau. In: Die Mittelschule: Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 40. Jg. 1926. Heft 43. S. 578; Bücherschau. In: Die Mittelschule: Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 41. Jg. 1927. Heft 40. S. 594

944 Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil I. 1926. S. III

945 Vgl. KRÄMER, Heinrich; WEISS, Jürgen, „Wissenschaft und geistige Bildung kräftig fördern“, Leipzig 2011. S.220

946 Vgl. JÄGER, Georg: Der Schulbuchverlag. In: JÄGER, Georg(Hrsg.): Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhunderts. Das Kaiserreich. 1871-1918 Teil 2. Frankfurt am Main 2003. S. 92f

947 Vgl. <http://www.archiv.sachsen.de/cps/bestaende.html?oid=09.22&file=22198.xml#A11>

948 Vgl. SCHÄFER, Dietrich: Deutsche Geschichte. Erster Band. Mittelalter. 5. Aufl. Jena 1916. S. 127f

949 SCHÄFER, Dietrich: Deutsche Geschichte. Erster Band. Mittelalter. 5. Aufl. Jena 1916. S. 128

bezeichnet. Allerdings sei dies kein geeintes Reich gewesen: „Einen inneren Zusammenhang hatte aber dieses neu erstandene Reich zunächst nicht. Die vier Stämme, die in ihm vereinigt waren, standen in Sprache, Recht und Sitte jeder für sich.“⁹⁵⁰ Auch GOETTE schließt sich dieser Meinung an, wenn er schrieb, dass zwar auf „Bevölkerungszahl, Wert und Einkünfte“⁹⁵¹ der drei Staaten im Vertrag von Verdun geachtet wurde, Volkstums- und Sprachgrenzen allerdings ignoriert wurden. Ein einheitliches ostfränkisches Reich, sah er allerdings nicht. Ganz im Gegenteil: Für ihn brachte der „Niedergang der Zentralgewalt“⁹⁵² eine schärfere Trennung der einzelnen Stämme mit sich. Diese Beobachtung deckt sich mit der Darstellung in der Karte (Abb.6). Die Einheit, hier dargestellt durch die Einfärbung, tritt in den Hintergrund, während die Grenzen der Regionen und der dort lebenden Völker in den Vordergrund treten.

Den beiden zuletzt genannten Autoren widersprechen FINKE, JUNKER und SCHNÜRER 1932, indem sie west- und ostfränkisches Reich als „zusammenhängende Gebietsmassen [...] mit einheitlicher Nationalität“ und das Mittelreich als einen „autonomen Pufferstaat“⁹⁵³ ohne Einheit darstellten. Diese Darstellung würde den Karten in Abb.43 und 45 weitestgehend entsprechen. Allerdings betonten auch sie, dass die Vertragsverhandlungen „Sprach- und Stammeszugehörigkeiten“ nicht berücksichtigt hätten.⁹⁵⁴

Führt man die Analysen zusammen, bestätigt sich die Einschätzung, der Teubner-Verlag hätte Wert auf den wissenschaftlichen Erkenntnisstand seiner Zeit gelegt. Die wissenschaftliche Korrektheit ihrer Karten scheint Autoren und Verlag wichtiger gewesen zu sein als die didaktische Reduktion und bessere Lesbarkeit der Karten.

5.1.2.2 Die Rolle des deutsch-französischen Grenzgebietes

In den bisher untersuchten Karten wird das deutsch-französische Grenzgebiet entweder als „Alamannen“⁹⁵⁵, zu den „Ostfranken“ gehörig oder ohne Unterscheidung als Teil des Reiches bezeichnet.

Eine Besonderheit allerdings bildet die Karte „Die Westgrenze“, erschienen im „Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Teil V“. Aufgrund der Verortung im letzten Band der Reihe, in dem besonders Längsschnitte thematisiert werden, ergeben sich einige Besonderheiten im Vergleich zu Abb.43-45 (Abb.46). So ist neben dem gewählten Kartenausschnitt die Darstellung der Karte durch die Einführung verschiedener thematischer Ebenen komplexer als die zuvor betrachteten Karten, die sich auf einen zeitlich genau umrissenen Abschnitt bezogen. Die drei dargestellten Teilungsverträge bilden die politische Ebene der Grenzziehungen. Eine zweite Ebene wird durch die Einbeziehung der „deutsch-französischen Sprachgrenze von 1878“ integriert. Der Zusammenhang zwischen Teilungsverträgen und Sprachgrenze wird offensichtlich, wenn die Grenzen im Detail betrachtet werden. Einfärbungen in Abb.47 verdeutlichen die verschiedenen Ebenen. Hier wird sichtbar, dass alle drei Grenzlinien von Flüssen, und damit natürlichen Grenzen, unterbrochen werden. An diesen Stellen ist keine

950 Ebd. S. 128

951 GOETTE, 1920 S. 315

952 GOETTE 1920, S. 316

953 FINKE, JUNKER, SCHNÜRER 1932, S. 265

954 Vgl. FINKE, JUNKER, SCHNÜRER 1932, S. 283

955 „Reich der Karolinger und die Teilung von Verdun“. In: SCHOENBORN: Geschichte für Mittelschulen II 1926. Einband innen

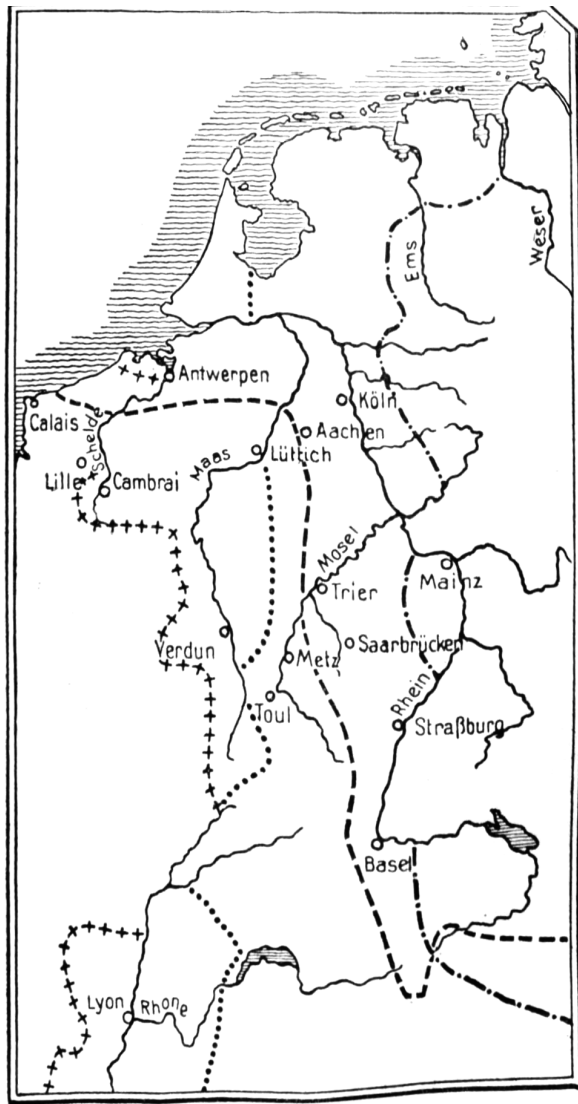
Grenze notwendig, da der Fluss die Grenze bildet. Sowohl die „Reichsgrenze“ von 843, dem Vertrag von Verdun als auch von 870, dem Vertrag von Mersen, werden in der Legende sowohl als „ostfränkische“ als auch als „deutsche Reichsgrenze“ verzeichnet. Der „Vertrag von Ribemont 880“ hingegen ist als Vertrag, allerdings nicht als „Reichsgrenze“, eingetragen. Die hier entstandenen Grenzen scheinen für den Kartenautor von nachgeordneter Bedeutung zu sein, während die beiden anderen Linien augenscheinlich auch für die Gegenwart noch wichtig zu sein scheinen. Die Begründung hierfür liefert die dicke gestrichelte Linie, die „deutsch-französische Sprachgrenze von 1878“. Sie verläuft größtenteils zwischen den beiden Grenzen von 843 und 870. Allerdings reicht sie im Norden weiter nach Westen, umschließt Antwerpen und reicht fast bis Calais. Dies ist die einzige Stelle, an der sie über die Grenzziehung von Mersen und sogar Ribemont hinaus reicht. Warum gerade 1878 als entscheidendes Jahr gewählt wurde, geht aus dem Schulbuch nicht hervor. Es könnte sich dabei um statistisch erhobene Daten handeln. Die Erlangung dieser Erkenntnisse zum Sprachgebrauch unterstreichen einmal mehr Zweifel an der Wissenschaftlichkeit des 20. Jahrhunderts. So beschrieb Ernst GAMILLSCHEG, dass der Franzose E. Edmont vorbildliche Arbeit geleistet hätte, indem er durch französische Sprachgebiete gewandert sei und jeweils vor Ort eine „nach begrifflichen Gruppen geordnete Wörtersammlung abfragte“. Dank seines „außerordentlich fein geschulten Ohres“⁹⁵⁶ sei es ihm möglich gewesen, Dialekte, aber auch Ursprünge der verwendeten Sprache eruieren zu können.

Was für den heutigen Betrachter eigentümlich erscheint, das Vermischen von Daten von 1878 mit Ereignissen des ersten Jahrtausends, bildet an dieser Stelle vielmehr ein Zeichen für den geforderten Gegenwartsbezug. Die Grenzziehung von Verdun und Mersen zusammen mit Ergebnissen der Völkerwanderung und des Frankenreiches dient als Begründung dafür, dass die Menschen in den Grenzgebieten auch ‚heute‘ (1928) noch deutsch sprechen und stellt die deutsche Sprache als etwas tief verwurzelt dar.

Vergleicht man die vertraglich vereinbarten Grenzziehungen mit der Sprachgrenze, so bietet sie Argumente für die deutsche Sichtweise, dass das Gebiet rechts des Rheins bis zu den Vogesen deutsch sei. Die Sprachgrenze orientiert sich nicht an den Flüssen als natürliche Grenze, sondern, wie im südlichen Teil sichtbar, an Gebirgen, die allerdings auf der Karte nicht eingezeichnet sind. Es ist wahrscheinlich, dass die Schüler damals diese These kannten und die Gebirge aus Gründen der ansonsten erschwerten Lesbarkeit weggelassen wurden. Aus der Karte gehen bei jedem Teilungsvertrag Diskrepanzen zwischen der ‚heutigen‘ (1878) Verwendung der Sprache (in der eingefärbten Karte rot) und damaligem ‚deutschen‘ Gebiet (in der eingefärbten Karte jeweils orange bzw. grün schraffiert). Der Kartenautor könnte damit zeigen wollen, dass in einigen Gebieten, in denen im ersten Jahrtausend deutsch gesprochen wurde, 1878 schon keine deutsche Sprache mehr zu finden gewesen und daher für ‚Deutschland‘ verloren sei. Somit wird die Karte zur Mahnung für die Zeitgenossen, damit sich dieses Phänomen nicht in der Gegenwart wiederholt.

Im die Karte umgebenden Text wird kaum auf die Karteninhalte eingegangen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sie aufgrund der Legende für die Zeitgenossen ohne Erklärung zu verstehen war. Einzig die Verteidigung der Grenzen wird thematisiert:

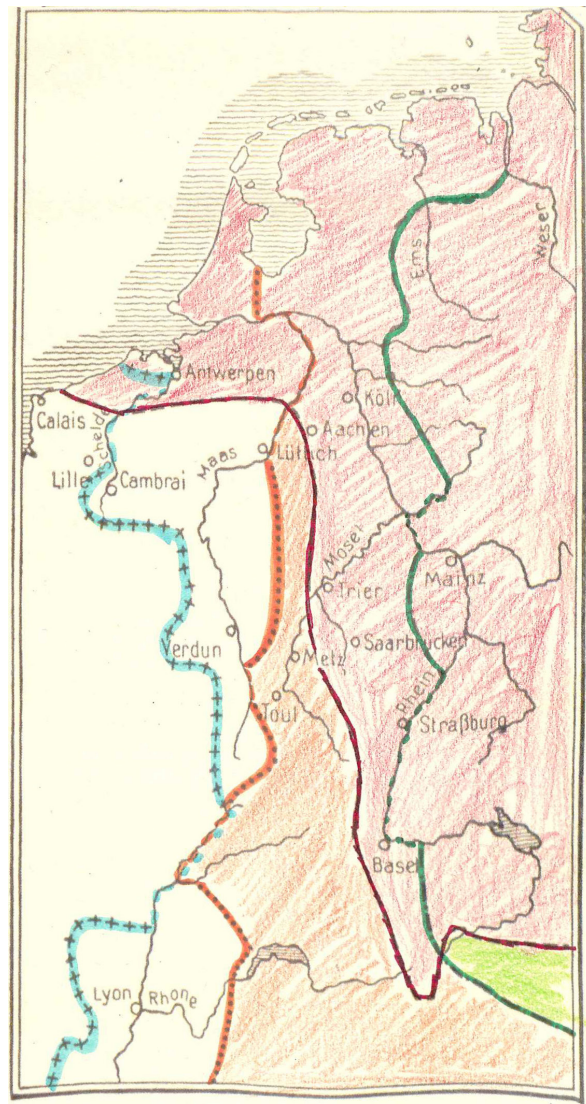
⁹⁵⁶ GAMILLSCHEG, Ernst: Die Sprachgeographie und ihre Ergebnisse für die allgemeine Sprachwissenschaft. Bielefeld und Leipzig 1927, S. 3



Die Westgrenze.

- Ostfränkische (deutsche) Reichsgrenze nach dem Vertrag von Verdun 843.
- Ostfränkische (deutsche) Reichsgrenze nach dem Vertrag von Meerssen 870.
- + + + + + Vertrag von Ribemont 880.
- . - . - . Deutsch-französische Sprachgrenze von 1878.

Abb. 46: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule AV. Diesterweg 1928. S. 16



Die Westgrenze.

- Ostfränkische (deutsche) Reichsgrenze nach dem Vertrag von Verdun 843.
- Ostfränkische (deutsche) Reichsgrenze nach dem Vertrag von Meerssen 870.
- + + + + + Vertrag von Ribemont 880.
- . - . - . Deutsch-französische Sprachgrenze von 1878.

Abb. 47: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule AV. Diesterweg 1928. S. 16

„Ein von dem französischen Könige Lothar (978) unternommener Versuch, Lothringen zu gewinnen, scheiterte ebenfalls und hatte zur Folge, daß zum ersten Male ein deutsches Heer siegreich bis nach Paris vordrang.“⁹⁵⁷

Erst durch den Schulbuchtext wird der Anspruch des ostfränkischen Reiches auf Lotharingen deutlich. „Frankreich“, also das westfränkische Reich, wird als Aggressor dargestellt, der Lothringen dem ostfränkischen Reich ‚entreißen‘ möchte. Außerdem wird dadurch impliziert, dass Lothringen eigentlich zum ostfränkischen Reich gehören müsste.

957 WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule AV. Diesterweg 1928. S. 16

Auffällig an dieser Karte ist zweifellos die Sprachgrenze, die die wissenschaftliche Meinung der Weimarer Republik durchaus widerspiegelt. Wie bereits erläutert, wurde von mehreren Autoren ausgeführt, dass die Vertragsgrenzen sich nicht an Volks- oder Sprachengrenzen orientiert hätten. Der Kampf um die Grenze hätte erst 880 mit dem Vertrag von Ribemont geendet, so GOETTE 1920: „[...] die Grenze zwischen Deutschland und Frankreich [...] endlich eine feste Gestalt annahm, die in der Hauptsache das ganze Mittelalter hindurch erhalten blieb.“⁹⁵⁸ Besonders die Gebiete des damaligen Lothringens seien von den kriegerischen Auseinandersetzungen betroffen gewesen. Wie im Schulbuchtext stellte auch GOETTE die Westfranken als Hauptaggressoren dar, wenn er 1920 über den westfränkischen Karl schrieb: „Er fiel plündernd in Lothringen ein, zog auf Aachen los und von dort nach Köln. Das Ziel seiner Politik war die Rheingrenze.“⁹⁵⁹ Dem ostfränkischen König sei gar nichts anderes übrig geblieben, als sich zu verteidigen – zumal er auch noch ‚hinterhältig‘ behandelt worden sei: „Der Kaiser suchte nunmehr den Neffen durch Unterhandlungen in Sicherheit zu wiegen und griff ihn dann bei Nacht an.“⁹⁶⁰ Trotz dieser Unwägbarkeiten, sei die Schlacht bei Andernach gewonnen worden und die Franzosen „in wilde Flucht“⁹⁶¹ ausgebrochen. Den heutigen Betrachter verwundert die gute Quellenlage, auf Grund derer GOETTE scheinbar sein Buch in detaillierter Weise verfasst haben will. Seine Darstellung deckt sich allerdings mit dem Schulbuchtext und –karte. Zusätzliche Bestätigung findet die Karte in GOETTES Beschreibung des Vertrags von Ribemont:

*„[...] die Sprachgrenze wurde von deutscher Seite aus fast auf der ganzen Linie überschritten; jedoch mit Flandern schnitt sie um Vorteile des Westreiches in das Gebiet der germanischen Zunge hinein. Mit diesem Zurückweichen von der Küste scheint sich das zunächst ganz vorwiegend kontinentale Gepräge des deutschen Reiches anzudeuten. Nur im Süden, an der Grenze Alamanniens und des Elsasses vermochte sich noch kein bleibender Zustand herauszubilden.“*⁹⁶²

Die Eindeutigkeit der Sprachgrenze, die sowohl die Karte als auch GOETTE implizieren, findet sich bei FINKE, JUNKER und SCHNÜRER nicht. Sie sprechen vielmehr vom Mittelreich des Vertrags von Verdun, als einem „gemischtsprachigen Gebiete“, „deren Bevölkerung zumeist danach trachtete, in autonomen Pufferstaaten selbstständig zu bleiben[...]“⁹⁶³. Ob diese Beschreibung allerdings auf Lothringen zu beziehen ist oder vielmehr auf Gebiete wie Burgund oder die Lombardei gemünzt ist, geht aus den Ausführungen nicht hervor.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Karte durchaus Positionen der Wissenschaft der Weimarer Republik widerspiegelt. Auch wenn andere Meinungen bezüglich der sprachlichen Verbreitung existierten, so wird doch in beiden hier genannten Veröffentlichungen eine Beziehung zwischen ‚Sprachgrenze‘ und staatlichen Grenzziehungen hergestellt. Die Karte kann daher aufgrund ihrer Argumentationslinie, die sich an der Sprache als entscheidendem Kriterium für die Nationenzugehörigkeit orientiert, als Spiegel der deutschen Denkweise ihrer Entstehungszeit angesehen werden.

Es verwundert nicht, dass ein deutsch-nationaler Verlag, wie der Diesterweg-Verlag, Sprachenkarten

958 GOETTE 1920, S. 323

959 Ebd. S. 326

960 Ebd. S. 326

961 Ebd. S. 326

962 Ebd. S. 328

963 FINKE, JUNKER, SCHNÜRER 1932, S. 265

in seinen Schulbüchern abdruckte, und diese indirekt verwendet wurden, um den Versailler Vertrag und damit auch die Republik zu diskreditieren.

5.1.2.2.1 Exkurs Sprachenkarten

Die untersuchten Sprachenkarten beschäftigen sich mit dem Gebrauch der deutschen bzw. französischen Sprache in Elsass und Lothringen. Dabei sind die beiden Gebiete durchaus unterschiedlich zu charakterisieren. Während in Lothringen auch während des Kaiserreiches weiterhin ca. 1/3 der Bevölkerung französisch sprach, wurde die Sprache im Elsass auf wenige rein französische Täler an der Grenze zurückgedrängt. Vor 1871 sei, so Eva RIMMELE, eine Diskrepanz zwischen französischsprachiger, städtisch gebildeter Oberschicht und der ländlichen Bevölkerung, die hauptsächlich den elsässischen Dialekt sprach, zu beobachten gewesen.⁹⁶⁴ Ein Verdrängen der französischen Sprache habe aber auch während des Kaiserreiches nie komplett stattgefunden, so RIMMELE weiter. Dass aber die Verwendung der deutschen Sprache zunahm, lag neben der verpflichtenden Unterrichtssprache in den Schulen auch am massiven Zuzug aus dem Deutschen Reich und der gleichzeitigen Abwanderung des französischen Bildungsbürgertums.⁹⁶⁵ Aufgrund der Tatsache, dass Sprache immer auch Identität bedeutet, war die flächendeckende Verbreitung der deutschen Sprache für das Kaiserreich elementar wichtig, da dadurch die nationale Einheit gefestigt werden und Elsass und Lothringen so dauerhaft ans Reich gebunden werden sollten.⁹⁶⁶

Weil die Nationenzugehörigkeit auch durch die Sprache bestimmt werden sollte, wurden bereits Ende 1870 in Elsass-Lothringen erste Erhebungen unternommen, um die „sprachlichen Verhältnisse der besetzten Gebiete“ zu untersuchen. Ortschaften wurden unterschieden in „französischsprachig, „vorwiegend französischsprachig, vorwiegend deutschsprachig, deutschsprachig“. RIMMELE beschreibt, dass es in diesen Einschätzungen zu zahlreichen Fehlern kam, da sie keinerlei statistische Grundlage hatten, sondern auf „ungefähren Schätzungen“ beruhten. So galt beispielsweise Metz als gemischt-sprachige Stadt, obwohl die Bevölkerung ausschließlich französisch sprach. Dieser Irrtum entstand durch die Tatsache, dass Metz Garnisonsstadt war und die dort stationierten deutschen Militärangehörigen in die Zählung einbezogen worden waren.⁹⁶⁷ Weitere Erhebungen wurden 1877, 1882, 1888 und 1892 durchgeführt. Bei letztgenannter Erhebung zur Einführung der deutschen Verwaltungssprache wurde allerdings nicht nach der tatsächlich gesprochenen Sprache gefragt, sondern die „praktische Möglichkeit der Anwendung der deutschen Sprache in einer Gemeinde“⁹⁶⁸ untersucht. Dadurch wurden 72 weitere Gemeinden dem deutschen Sprachgebiet zugeschrieben. Einmal mehr wird deutlich, dass die tatsächliche Erhebung der im Gebrauch befindlichen Sprache eine äußerst schwierig nachzuvollziehende Frage war.

Über das genaue Vorgehen bei der Ermittlung des Sprachgebrauchs herrschte keineswegs eine einheitliche Meinung unter den Geographen, wie die Ausführungen von Constantin THIS aus dem Jahre 1888 zeigen.⁹⁶⁹ In derselben Veröffentlichung beschrieb der Sprachforscher Heinrich NABERT, dass der

964 Vgl. RIMMELE, Eva: Sprachenpolitik im Deutschen Kaiserreich vor 1914. Regierungspolitik und veröffentlichte Meinung in Elsaß-Lothringen und den östlichen Provinzen Preußens. Frankfurt am Main 1996. S. 17

965 Vgl. RIMMELE, S. 18

966 Vgl. RIMMELE, S. 29

967 Vgl. RIMMELE, S. 55

968 RIMMELE, S. 56

969 Vgl. THIS, Constantin: Beiträge zur Landes- und Volkskunde von Elsass-Lothringen. Erster Band: Die deutsch-französische Sprachgrenze in Lothringen. Straßburg 1887. S. 6

reine Sprachgebrauch nicht ausschlaggebend sei, sondern es vielmehr um die Frage der Umgangssprache gehen würde. Ein Mensch, der in der Schule französisch gelernt habe, aber umgangssprachlich deutsch oder einen dem deutschen verwandten Dialekt sprechen würde, sei kein Franzose, sondern vielmehr Deutscher.⁹⁷⁰

In der Weimarer Republik wurde die Tradition des Kaiserreiches, mithilfe von Sprache die Nationenzugehörigkeit zu erklären, fortgesetzt. Dabei wurde generell der Vogesenkamm als Sprachgrenze interpretiert⁹⁷¹. Von Bedeutung war darüber hinaus, dass das Elsass und Lothringen zur „Blütezeit“ des Reiches im Mittelalter das „Kernland“ des Deutschen Reiches⁹⁷² gebildet hätten und daher keine Zweifel daran bestehen dürften, dass die heutige Bevölkerung dort deutschsprachig sei und daher zu Deutschland gehören müsse.⁹⁷³

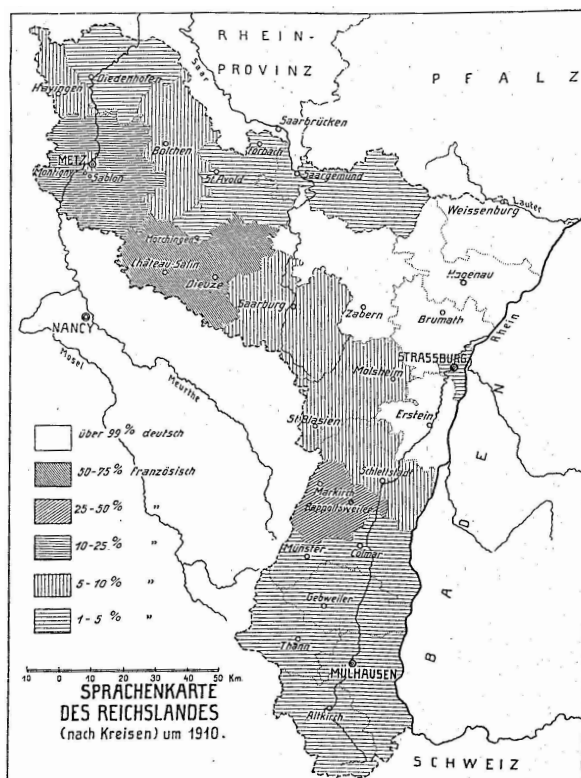


Abb. 48: REIMANN, Arnold; LANGE, Walther, HORN, Max: Geschichtswerk für mittlere Schulen Band 5. R. Oldenbourg München 1929. S.48

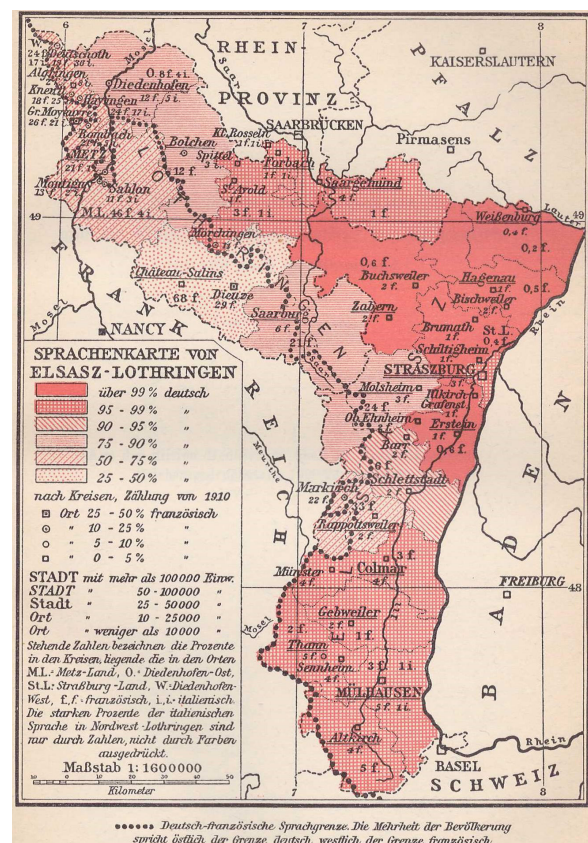


Abb. 49: AUBIN, G.; BAESECKE, G.; FICKER, J.; FLEISCHMANN, M.; FRANKL, P.; HAHNE, H.; HOLTZMANN, R.; SCHLÜTER, O.; SCHNEIDER, F.J.; VORETZSCH, K.: Der Deutsche und das Rheingebiet. Buchhandlung des Waisenhauses Halle (Saale) 1926. S.34

970 Vgl. NABERT, Heinrich: „Ueber Sprachgrenzen Insbesondere die deutsch-französischen in den Jahren 1844-1847“. In: THIS, Constant: Beiträge zur Landes- und Volkskunde von Elsass-Lothringen. Erster Band: Die deutsch-französische Sprachgrenze in Lothringen. Straßburg 1887. S. 6

971 Vgl. FICKER, J.: Das Reichsland Elsass-Lothringen und sein Verlust. In: AUBIN, G.; BAESECKE, G.; FICKER, J.; FLEISCHMANN, M.; FRANKL, P.; HAHNE, H.; HOLTZMANN, R.; SCHLÜTER, O.; SCHNEIDER, F.J.; VORETZSCH, K.: Der Deutsche und das Rheingebiet. Buchhandlung des Waisenhauses Halle (Saale) 1926. S.1-34. S. 2

972 Vgl. HOLTZMANN, R.: Aus der Geschichte des Rheingebietes. In: AUBIN, G.; BAESECKE, G.; FICKER, J.; FLEISCHMANN, M.; FRANKL, P.; HAHNE, H.; HOLTZMANN, R.; SCHLÜTER, O.; SCHNEIDER, F.J.; VORETZSCH, K.: Der Deutsche und das Rheingebiet. Buchhandlung des Waisenhauses Halle (Saale) 1926. S. 89-132. S. 89

973 Vgl. „Karte des besetzten Gebietes“ (S.50), „Sprachenkarte“ (S.132), „geologisch-tektonische Skizze Rheingebiet“ (S.71) oder „landschaftlicher Zustand Rheingebiet frühgeschichtliche Zeit“ (S.71). In: AUBIN, G.; BAESECKE, G.; FICKER, J.; FLEISCHMANN, M.; FRANKL, P.; HAHNE, H.; HOLTZMANN, R.; SCHLÜTER, O.; SCHNEIDER, F.J.; VORETZSCH, K.: Der Deutsche und das Rheingebiet. Buchhandlung des Waisenhauses Halle (Saale) 1926.

Das zeigt beispielsweise die aus R. Andrees Allgemeinen Handatlas entnommene Karte, die sowohl in Karl STAHLINS „Geschichte Elsaß Lothringens“⁹⁷⁴ als auch in REIMANNs „Geschichtswerk für mittlere Schulen 5“⁹⁷⁵ abgedruckt wurde. Die Wiederholung der Karte könnte daran liegen, dass beide Bücher im selben Verlag abgedruckt wurden. Da die Karte leicht verändert und koloriert, aber auch in „Der Deutsche und das Rheingebiet“ (Abb.49) bereits drei Jahre zuvor veröffentlicht wurde, zeigt, welche große Verbreitung die Karte hatte und dass ihr Abdruck in einem Schulbuch ein Zeichen für deren Bekanntheitsgrad war. Dass REIMANN, LANGE und HORN allerdings der Sprache besondere Bedeutung zukommen ließen, kann damit belegt werden, dass im selben Buch weitere Sprachenkarten zum Einsatz kamen.⁹⁷⁶

Auch diese Karte ist keine Neuschöpfung des Oldenbourg-Verlags, sondern wurde im September 1928 von der Reichszentrale für Heimatdienst in dem Werk „Die Deutschen außerhalb der Reichsgrenzen“⁹⁷⁷ in der Richtlinie 70 von Gottfried FITTBOGEN zuerst veröffentlicht. Da dieser Autor aber selbst für den Oldenbourg-Verlag tätig war⁹⁷⁸, ist anzunehmen, dass die Rechte erneut schon beim Verlag lagen und daher der Abdruck der Karten im Schulbuch keine zusätzlichen Kosten verursachte.

Trotz der Konzentration der Nationalsozialisten auf den Rassebegriff blieb die Sprache im Fokus ‚wissenschaftlicher‘ Untersuchung. Denn die „deutsche Sprache“ sei „der Träger der deutschen Gedankenwelt“ und sie schaffe die „geistige Einheit“⁹⁷⁹. Im Umkehrschluss bedeutete das, dass die gesprochene Sprache „wesentliches Merkmal der Zugehörigkeit zu einem Volke“⁹⁸⁰ sei. Problematisch wurde allerdings dabei die Tatsache, dass Rasse und Sprache sich widersprechen konnten:



Abb. 50: REIMANN, Arnold; LANGE, Walther, HORN, Max: Geschichtswerk für mittlere Schulen Band 5. R. Oldenbourg München 1929. S.60

„Aber niemand wird deshalb den rassefremden Ostjuden, weil er neben seinem Jiddisch

974 STAHLIN, Karl: Geschichte Elsaß-Lothringens. R. Oldenbourg München und Berlin 1920. Einband hinten

975 REIMANN, Arnold; LANGE, Walther, HORN, Max: Geschichtswerk für mittlere Schulen Band 5. R. Oldenbourg München 1929. S.48

976 REIMANN, Arnold; LANGE, Walther, HORN, Max: Geschichtswerk für mittlere Schulen Band 5. R. Oldenbourg München 1929. S.60

977 FITTBOGEN, Gottfried: Die Deutschen außerhalb der Reichsgrenzen. Reichszentrale für Heimatdienst, Richtlinie 70, September 1928. Reichszentrale für Heimatdienst Berlin 1928. S.12

978 Vgl. FITTBOGEN, Gottfried: Was jeder Deutsche vom Grenz- und Auslandsdeutschtum wissen muß. R. Oldenbourg München Berlin 1927; FITTBOGEN, Gottfried: Wie lerne ich die Grenz- und Auslandsdeutschen kennen? Einführung in die Literatur über die Grenz- und Auslandsdeutschen. R. Oldenbourg München und Berlin 1927

979 BREMER, Otto: Die deutsche Sprache und ihre Mundarten. S. 60-63. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Brockhaus Leipzig 1935. S. 60-63. S.60

980 METZ, Friedrich: Sprachen-, Volks- und Staatsengrenzen in Mitteleuropa. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Brockhaus Leipzig 1935. S. 16-21. S. 16

*vielleicht das Hochdeutsche beherrscht, dem deutschen Volke zurechnen. Auf der andern Seite können wir die Wenden im Spreewald oder die Memelländer, die eine nichtdeutsche Hausmundart sprechen, nicht davon ausschließen. Seit vielen Jahrhunderten leben diese Gruppen und Volkssplitter im deutschen Volkstum und sind der deutschen Kultur teilhaftig geworden. Ihre Schriftsprache und Weihe Sprache ist das Hochdeutsche. Entscheidend ist vor allem das Bekenntnis zu einem Volk und Staat – dort, wo dieses nicht erzwungen wird.*⁹⁸¹

Der ‚völkische‘ Geograph Friedrich METZ, der eine Professur an der Universität Freiburg innehatte, wand sich aus diesem Konflikt heraus, indem er das Bekenntnis zu einer Nationalität dem reinen Sprachgebrauch zur Seite stellte. Dass dabei aber andere Bevölkerungsgruppen, auch im Elsass und in Lothringen, die gezwungenermaßen deutsch sprachen, aus der deutschen Nation ausgeschlossen wurden, berücksichtigte er nicht. Vielmehr nennt er das Beispiel der Stadt Metz, die nach 1871 seiner Meinung nach „zu zwei Dritteln deutschsprachig“ gewesen sei, um die schnelle Verbreitung bzw. Wiedererweckung der deutschen Sprache in den neuen Reichsländern zu begründen.⁹⁸²

5.1.2.3 Die Darstellung der Teilungsverträge

Wie schon beschrieben, existieren drei mögliche Darstellungsweisen der Teilungsverträge. Entweder wird nur der Vertrag von Verdun, nur der von Mersen oder beide zusammen innerhalb einer Karte dargestellt. Der Vertrag von Ribemont, dem in der Literatur durchaus ebenfalls Bedeutung beigemessen wird, wird in den Schulbüchern (mit Ausnahme Abb.46⁹⁸³) vernachlässigt.

Der Vertrag von Verdun scheint bei den Schulbuchmachern von größerer Bedeutung zu sein als die Teilung von Mersen. So wird der Vertrag von Verdun in allen Schulbüchern dargestellt, während der Vertrag von Mersen nur in einem Buch eine eigene Karte erhält und diese, wie beschrieben, auch nur sehr klein abgedruckt wird⁹⁸⁴. In der ausführlich beschriebenen Karte „Reich der Karolinger und die Teilung von Verdun“⁹⁸⁵ werden beide Teilungen vermerkt.

Es scheint, dass der Vertrag von Verdun für die Gegenwart wichtiger war als der Vertrag von Mersen. Dabei galt das ostfränkische Reich von Verdun den Zeitgenossen durchaus als ‚unvollständig‘, da insbesondere Gebiete wie das westliche Lothringen fehlten. Nach dem deutschen Verständnis ab 1871 würden damit elementare Teile des Reiches fehlen. Allerdings könnte man den Vertrag von Verdun als Ausgangspunkt einer Entwicklung beschreiben, an deren Ende die Kaiserproklamation in Versailles steht. Das Ende des fränkischen Reiches, das für die Schulbuchautoren in gewisser Weise Vorbildcharakter für die Gegenwart hatte, wurde durch den Vertrag von Verdun erstmals Realität. Von diesem Moment an sollte es das Ziel sein, erneut ein mit dem Frankenreich vergleichbares Reich zu begründen. Aus Sicht der Zeitgenossen konnte davon erst 1871 wieder gesprochen werden.⁹⁸⁶

981 METZ, Friedrich: Sprachen-, Volks- und Staatengrenzen in Mitteleuropa. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Brockhaus Leipzig 1935. S. 16-21. S. 16

982 Vgl. METZ S. 18

983 „Die Westgrenze“. In: WEHRHAN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen VA. Diesterweg 1928. S. 16

984 Vgl. Abb.8 „Die Teilung zu Mersen 870“. In: WEHRHAN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Teil V. 6. Auflage Diesterweg 1931. S. 11

985 Vgl. Abb.7 Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner Leipzig, Berlin 1926. Einband innen

986 Vgl. PINGEL, Falk: Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart. In: LEIDINGER, Paul (Hrsg.): Geschichts-

Für die Kartenauswahl ist damit erneut der Gegenwartsbezug ausschlaggebend. Gemäß den Bestimmungen für Mittelschulen von 1925 mussten alle Schulbücher die Gegenwartskomponente von Geschichte in ihren Büchern integrieren.⁹⁸⁷ Betrachtet man eben jene Gegenwart, in der die Schulbücher geschrieben wurden, so waren die Gebietsabtretungen im Versailler Vertrag und deren Folgen in Deutschland prägend. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass auch Geschichtsschulbücher einen Beitrag dazu leisteten, eine Revision der Gebietsabtretungen des Friedensvertrags von 1919/20 zu begründen. Obwohl die Weimarer Verfassung mit ihrer Orientierung an Grundsätzen des Versailler Vertrags eine Manifestierung der dort enthaltenen Bestimmungen forderte⁹⁸⁸, boten die im Kaiserreich sozialisierten Autoren und Verleger Begründungen für die Rechtmäßigkeit der ‚vor-versailler Ordnung‘ an. Mit historisch vermeintlich sicheren Belegen dafür, dass die verlorenen Gebiete zwingend zu Deutschland gehören mussten, knüpften sie an in der Weimarer Gesellschaft weit verbreitete, revisionistische Haltungen an.⁹⁸⁹

Welcher Teilungsvertrag die größte Bedeutung hatte, darüber sind sich die Historiker der Zeit uneins. So war für GOETTE der Vertrag von Ribemont 880 von größter Bedeutung, da die dort festgelegte Grenze am längsten gültig war.⁹⁹⁰ Die Bedeutung des Vertrags von Mersen wurde seiner Meinung nach überschätzt, da die dort beschlossene Grenze nicht einmal „ein Jahrzehnt Bestand haben sollte.“⁹⁹¹ FINKE, JUNKER, SCHNÜRER hingegen betonten die Relevanz des Vertrags von Verdun, da er „die beginnende Auflösung des Einheitsreiches Karls des Großen, die Scheidung der beiden Nationen, der deutschen und französischen, welche die Bildung und Entwicklung der abendländischen Völkerfamilie hauptsächlich bestimmt haben“⁹⁹² initiierte. Und auch CARTELLIERI, der den Vertrag von Verdun durchaus kritisch betrachtete, sah in ihm die Geburtsstunde der späteren Länder Frankreich, Deutschland und Italien.⁹⁹³ Dies unterstrich SCHÄFER:

*„Gleichwohl bezeichnet man den Vertrag von Verdun mit Recht als die Begründung des deutschen Reiches. Es war das erste Mal, daß die Hauptmasse der Germanen Mitteleuropas in einem gesonderten, allein von ihrem Volkstum erfüllten Staatswesen vereinigt war [...]“*⁹⁹⁴

Damit schließen sich die Weimarer Historiker größtenteils der Meinung WEINFURTERS⁹⁹⁵ an, obwohl für die gegenwärtige Argumentation die Betonung des Vertrags von Ribemont sicherlich hilfreicher für eine Revision des Versailler Vertrags gewesen wäre. Die Karten, die den Vertrag von Verdun allein durch ihre Anzahl betonen, bilden damit die wissenschaftliche Meinung der Entstehungszeit ab. Allerdings sticht eine Karte⁹⁹⁶, die laut Titel den Vertrag von Mersen zeigt, heraus. Der Untertitel bzw. der Titel der Legende lautet „Entstehung Deutschlands, Frankreichs und Italiens aus dem Reiche Karls d.Gr.“.

unterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S. 242-260. S. 246

987 Vgl. „Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1925. Heft 12. Berlin 1925. S. 13ff

988 Vgl. MOSLER, Hermann: Die Verfassung der Weimarer Republik vom 11. August 1919. Stuttgart 2009. S. 62

989 Vgl. WOLFRUM, Edgar: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen 2001. S. 30

990 Vgl. GOETTE S.323

991 GOETTE S.326

992 FINKE, JUNKER, SCHNÜRER 1932, S. 265

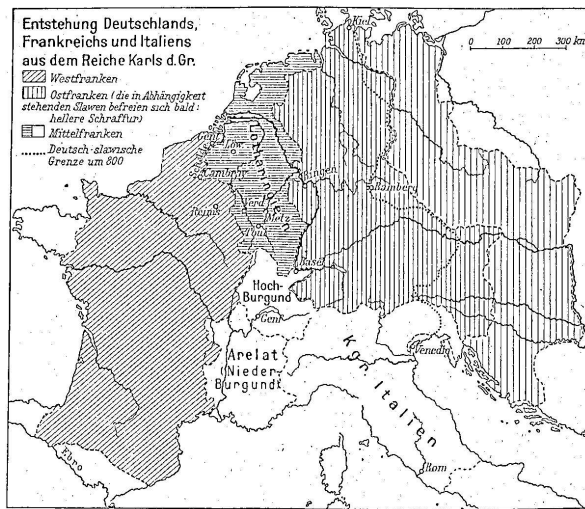
993 Vgl. CARTELLIERI, S. 84

994 SCHÄFER 1916, S. 128

995 Vgl. WEINFURTER 2008, S. 49

996 WEHRHAN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Ausgabe C Teil II. Diesterweg 1927. S. 30

Auf der Karte ist zum einen das Reich der Westfranken diagonal schraffiert, „Lotharingen“ (Mit diesem Namen wird auf der Karte nur der nördliche Teil des Mittelreiches bezeichnet. Daher handelt es



Vertrag zu Mersen 870.

Abb. 51: WEHRHAN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Ausgabe C Teil II Diesterweg 1927. S. 30

sich an dieser Stelle nicht um eine Reichsbezeichnung, sondern um eine reine Beschriftung der Region.) horizontal schraffiert sowie Ostfranken vertikal schraffiert. Es fällt auf, dass der südliche Teil der „Mittelfranken“ weiß gehalten ist und in seinen Grenzen und Bezeichnungen die Bestimmungen des Vertrags von Ribemont 880 wieder gibt. Im Vertrag von Mersen 870 waren die Gebiete Hoch- und Niederburgund noch nicht als eigenständige Herrschaftsgebiete anerkannt. Der Vertrag von Mersen löste darüber hinaus das Mittelreich vollständig auf⁹⁹⁷, Lotharingen dürfte also keine eigenständige Schraffur besitzen. Sollte die Karte wirklich die Teilung von Mersen zeigen, müsste die Grenze Ostfrankens weiter nach Westen reichen und Teile Lotharingens umschließen. Erst im Vertrag von Ribemont war

die Westgrenze Lotharingens gleichzeitig die Westgrenze des ostfränkischen Reiches. Die Karte zeigt also je nach Region entweder die Grenzen des Vertrags von Verdun 843 (im Norden) oder des Vertrags von Ribemont 879/80 (im Süden). Der Vertrag von Mersen ist allerdings nirgends zu erkennen. Der Titel der Karte ist also nicht nur irreführend, sondern falsch. Die identische Karte erschien in weiteren Schulbuchreihen derselben Verantwortlichen mehrmals. In der Reihe „Geschichte“ ist im die Karte umgebenden Text folgendes zu lesen: „[...] dabei kam Lothringen [...] im Vertrag zu Mersen (870) an Deutschland.“⁹⁹⁸ Diese Behauptung stimmt nicht, dies geschah endgültig erst im Vertrag von Ribemont, wobei darüber hinaus die Bewohner des ostfränkischen Reiches um 870 sich sicherlich nicht als Bewohner „Deutschlands“ bezeichnet hätten.

Resultierend aus dieser Beobachtung stellt sich die Frage, aus welchem Grund eine solche Ungenauigkeit bzw. solche Fehler unterlaufen können, wo doch der Vertrag von Mersen im selben Verlag auf Karten korrekt dargestellt wird.⁹⁹⁹

Die korrekt dargestellten Karten zeigen ausschließlich den Vertrag zu Mersen und befinden sich ausnahmslos in Werken für ältere Schüler (Band V). Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass der Grund für die Verfälschung eine extreme didaktische Reduktion und Vereinfachung sein könnte. Dies passt zu den die Mittelschule betreffenden Aussagen in den Vorworten. Hier heißt es, die Darstellung solle „schlicht und einfach, klar und übersichtlich, lebendig und anschaulich“¹⁰⁰⁰ sein. Ein weiterer Grund für die falschen Inhalte könnte die fehlende akademische Ausbildung WEHRHANS sein, die darin zum Ausdruck kommen könnte, dass die wissenschaftliche Korrektheit für ihn eine untergeordnete Rolle spielte.

997 Vgl. OSWALT, Vadim; RUDOLF, Hans Ulrich (Hrsg.): Geschichte und Geschehen Atlas. Stuttgart, Gotha 2009. S.42

998 WEHRHAN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte Teil 2. Klasse 4A Diesterweg 1926. S. 26

999 Vgl. WEHRHAN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Teil V. Diesterweg 1931. S. 11

1000 WEHRHAN, Karl: Vorwort zur sechsten Auflage. In: Lehrbuch der Erdkunde und Geschichte für Mittelschule. Geschichte. Ausgabe 1A. Diesterweg. Frankfurt am Main 1926. S.V

5.1.2.4 Zwischenfazit der Darstellungen der Teilung des Reiches

Bezüglich der drei untersuchten **inhaltlichen Schwerpunktthemen** wurde folgendes beobachtet:

- » Die meisten der untersuchten Karten zeigen die einzelnen durch die Teilungsverträge entstandenen Reiche einheitlich unter Negierung einzelner Stämme und Völker. Es scheint so, als hätte das Frankenreich Europa geeint. Einzig die Einbandkarte in Abb.44 zeigt hauptsächlich einen Vielvölkerstaat, dessen Zusammenhalt in den Hintergrund tritt.
- » Unter den Teilungsverträgen scheint der Vertrag von Verdun als erster Teilungsschritt eine gesonderte Stellung einzunehmen, der auch durch eigene Karten gewürdigt wird.

Gleichzeitig konnten **Darstellungsmittel** identifiziert werden, die über den untersuchten Zeitraum hinaus Gültigkeit bezüglich der Kartenwertung besitzen:

- » Wie beschrieben, weist die Einbandkarte des Teubner-Verlags (Abb.44) eine deutlich höhere Komplexität auf als weitere Schulbuchkarten. Dies liegt einerseits an der Funktion der Karte, die die Möglichkeit bieten muss, möglichst viele Schulbuchthemen anzusprechen.
- » Andererseits zeigt die Darstellung aber auch die Verbindungen des Teubner-Verlags zur deutschen Hochschullandschaft, die sich in einer wissenschaftlich korrekten Karte widerspiegelt. Verlag und Autor entschieden sich gegen eine Vereinfachung, die die Lesbarkeit unterstützt hätte und für das komplexere Bild.
- » Eine weitere Kategorie thematischer Karten bilden die sogenannten Sprachenkarten. Im zurückliegenden Kapitel wurden diese verwendet, um die Unrechtmäßigkeit der Teilungsverträge aufzuzeigen. Die Schüler konnten an diesem Beispiel die Erfahrung machen, dass auch in der Gegenwart staatliche Grenzen nicht unbedingt Sprachengrenzen und damit der Grenzziehung zwischen Nationen entsprachen. Der Diesterweg-Verlag war in der Erstellung dieser Karten besonders engagiert und machte durch die Darstellung kaum einen Hehl daraus, dass letztendlich der Versailler Vertrag ebenso revidiert werden müsse.
- » Wie auch schon im Kapitel Völkerwanderung festgestellt, sind auch bei den Teilungsverträgen falsche Präsentationen vorhanden. Besonders deutlich wurde dies anhand von Abb.51 und der dortigen Einzeichnung des Vertrags von Mersen. Eine unzulässige didaktische Reduktion oder die fehlende Bedeutung der korrekten Darstellung für den Autor WEHRHAN, der keine höhere Schulbildung vorzuweisen hatte, können Ursachen für diese Fehler sein.

5.1.3 Die Darstellung des Reiches in den folgenden Jahrhunderten (10.-13. Jahrhundert)

Sind die Karten des Frühmittelalters bis zur Teilung von Ribemont noch relativ leicht zu gruppieren, fällt dies im ausgehenden Früh-, Hoch- und Spätmittelalter aufgrund der geringen Anzahl der zwischen 1919 und 33 veröffentlichten kartographischen Darstellungen schwerer. Eine Vergleichbarkeit ist aufgrund unterschiedlich dargestellter Kartengegenstände kaum möglich.

Die Analyse der Kartentitel kommt zu dem Schluss, dass nur für den Themenbereich der „Staufer“ mehrere Karten (3) vorhanden sind. Die Themengebiete „Heinrich III“, die „Salier“ und die „Hohenstaufen“ sind je mit einer einzigen Karte vertreten. Ihre Analyse ist lediglich im Vergleich zu auftretenden Karten der Zeit nach 1933 von Interesse.

Bei einem Vergleich der drei Karten „Das Heilige Römische Reich zur Stauferzeit“¹⁰⁰¹, „Das Stauferreich“¹⁰⁰² und „Mitteleuropa zur Zeit der Staufer“¹⁰⁰³ sticht vor allem die Karte „Das Stauferreich“, erschienen in „Geschichte für Mittelschulen 2“ des Hirt Verlags, hervor. Im Gegensatz zu den anderen beiden Karten befindet sich diese Karte im Inneren des Buches und nicht im Einband. Dadurch ergibt sich neben der fehlenden Farbenvielfalt eine von der Einbandkarte abweichende Funktion. Im Autorentext integrierte Karten visualisieren ausschließlich das im Text genannte Thema bzw. geben, davon ausgehend, weiterführende Informationen. Da es in dem Text rund um die Karte „Das Stauferreich“ um die Unterordnung der verschiedenen europäischen Fürsten unter den Stauferkaiser Heinrich VI. geht, wird in der Karte die dadurch entstandene Einheit des Reiches betont. Eine Unterscheidung in verschiedene Völker scheint an dieser Stelle unpassend und würde die Errungenschaften Heinrichs VI. verringern.



Das Stauferreich.

Abb. 52: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Hirt Verlag 1926. S.38

Aus kartenmethodischer Sicht von Interesse ist die Verwendung von Darstellungsmitteln, die sehr sparsam eingesetzt werden, um die Eindeutigkeit der Karte nicht zu schmälern. Als einzige Orientierungshilfe dienen Flüsse, die nicht beschriftet sind (außer der Loire im Westen), und hauptsächlich im damaligen ‚deutschen Gebiet‘ vorkommen. Das Hauptaugenmerk soll also auf den Gebieten nördlich der Alpen liegen und nicht in Italien, wo aufgrund fehlender Eintragungen eine räumliche Orientierung nur schwer möglich, aber auch nicht notwendig ist, da der gesamte Bereich zum Einzugsgebiet der Staufer gehörte. Offensichtlich ist die genaue Darstellung der geographischen Begebenheiten nicht Ziel der Karte. Belegt werden kann die These darüber hinaus durch das Fehlen der Inseln Korsika und Sardinien.

Die beiden komplexeren Einbandkarten allerdings, die mehrere Entwicklungen in einer Karte interpretieren, zeigen verschiedene Völker bzw. Herrschaftsgebiete innerhalb des Reiches. In der

Karte „Das Heilige Römische Reich zur Stauferzeit“ findet sich das Elsass als zum Hzm. Schwaben gehörig sowie Nieder- und Oberlothringen als eigenständige Gebilde. Das Elsass ist im Bereich des „un-

1001 KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner 1926. Einband

1002 GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Hirt Verlag 1926. S.38

1003 KAHNMEYER, Ludwig; SCHULZE, Hermann (Hrsg); DILCHER, Adolf; MÜSING, Wilhelm; ZWENGEL, W.: Geschichte für Mittelschulen in 5 Teilen Teil 2. Velhagen&Klasing. 1927. Einband

mittelbaren Reichsgebietes“ und damit direktes Staufergebiet. Die beiden Teile Lothringens gehören ebenfalls zum Heiligen Römischen Reich Deutscher Nationen, sind allerdings keine direkten Staufergebiete. Es fällt jedoch schwer, die Grenzen des Reiches zu bestimmen, da eine Bezeichnung der Linie in der Legende fehlt. So kann angenommen werden, dass alle Gebiete, die zum Heiligen Römischen Reich gehören, mit einer schraffierten leicht orangefarbenen Linie eingegrenzt sind. Diese sehr dezente Eintragung verwundert angesichts des Titels der Legende „Das Heilige Römische Reich zur Stauferzeit“. Erwartet worden wäre eher eine dicke, durchgezogene Linie, die die Grenze des Reiches eindeutig markiert. Diese Beobachtung deckt sich mit Abb.52, in der durch die einheitliche Färbung das Reich zwar betont wird, die Außengrenzen aber ebenfalls als veränderbare, durchlässige Linie verdeutlicht werden.

Die unterschiedliche Beantwortung der Frage der Unterteilung des Reiches in verschiedene Herrschaftsgebiete führt so zu unterschiedlichen Deutungen des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen: War dieses Reich nun ein zusammenhängender Block in der Mitte Europas, wie die Karte „Das Stauferreich“ (Abb.52) suggeriert oder handelte es sich dabei um einen losen Zusammenschluss unterschiedlicher Fürsten und Herzogtümern mit divergierenden Interessen? (Abb.53)

Teubner und Velhagen&Klasing sahen das Reich als einen höchst heterogenen Zusammenschluss einzelner Fürsten- und Herzogtümer.

Der Kontrast der Darstellung des Stauferreiches kann an den biographisch ermittelten Informationen festgemacht werden. So stehen PINNOW und HERRMANN (Abb.53) stellvertretend für republikanische Autoren¹⁰⁰⁴, die versuchen, möglichst wissenschaftlich korrekt, „objektiv“¹⁰⁰⁵, wie KAWERAU es ausdrückte, geschichtliche Begebenheiten darzustellen. Dem gegenüber gestellt findet sich die kartographische Darstellung von GEHL (Abb.52), der als früher Anhänger des Nationalsozialismus und Vertreter der Geopolitik seinen Schwerpunkt auf den Gegenwartsbezug legt. Er versucht daher die gewünschte Einheit aller ‚Deutschen‘, die Kernforderung seiner Zeit war, mithilfe geschichtlicher Darstellungen zu begründen. Karten, die einfach und klar gehalten sind, wie die hier gezeigte, tragen aufgrund ihrer Einprägsamkeit zur Bildung von Geschichtsbildern bei.



Abb. 53: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner 1926. Einband

1004 Vgl. dieses Kapitel S. 21f

1005 KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichte- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927. S. 134

5.1.3.1 Fazit des Kartengegenstandes „Das Reich in den folgenden Jahrhunderten (10.-13. Jahrhundert)“

Aufgrund der geringen Menge an veröffentlichten Karten mit diesem Kartenthema konnten nur wenige resultierende **inhaltliche Schlüsse** gezogen werden:

- » Es existiert keine einheitliche Darstellung des Stauferreiches. Während die Einbandkarten es als heterogenen Stammeszusammenschluss ansehen, zeigt die Karte in Abb.52 einen geeinten Block in der Mitte Europas.

Aus dieser Beobachtung können, **anknüpfend an vorherige Beobachtungen**, folgende Aussagen bestätigt werden:

- » Einbandkarten weisen generell neben ihrer farbigen Gestaltung eine höhere Komplexität auf als in den Verfassertext eingebundene Karten. Dies liegt an mehreren verwendeten Informationsebenen, die eingebunden werden, um möglichst vielen im Schulbuch thematisierten Aspekten eine Verortung zu ermöglichen.
- » Karten, die in den Schulbuchtext eingebunden sind, zeichnen sich meist durch eine besondere Einfachheit aus, die gleichzeitig die Wertung des Verfassertextes mit ihrer Aussage unterstreichen.
- » Die Karte in Abb.52 spiegelt dabei nicht nur die Aussage des Verfassertextes, sondern vor allem auch die Intention des Autors wider, die im Falle von Walther GEHL nachweislich nationalistisch war.

5.1.4 Fazit der veröffentlichten Schulbuchkarten von 1919 bis 1933 mit dem Kartengegenstand „Das Frankenreich und ‚Karl der Große‘“

Deutlicher als im vorhergehenden Kapitel der ‚Völkerwanderung‘ konnte ein Zusammenhang **zwischen Kartendarstellungen und biographischen Informationen der Schulbuchautoren** hergestellt werden. Eine Rolle spielt die **schulische und universitäre Ausbildung**, die Rückschlüsse zulässt auf die Frage, wie wichtig den Autoren die wissenschaftliche Korrektheit ihrer Karten ist. Des Weiteren hatten **Forschungsschwerpunkte** der Autoren wie beispielsweise die Geopolitik bei Walter GEHL Auswirkungen auf Kartendarstellungen. Für die Autoren, deren politischer Hintergrund recherchiert werden konnte, wurde deutlich, dass sich die Haltung gegenüber der Weimarer Republik in ihren Schulbuchkarten zum Teil widerspiegelt. Sichtbar wurde diese Beobachtung hauptsächlich im Vergleich der beiden Autoren PINNOW und HERRMANN zu weiteren Autoren. Diese beiden Autoren, die als republiknah beschrieben werden können, scheinen ebenfalls der These PINGELS, alle Schulbuchautoren entstammten dem national-konservativen Lager¹⁰⁰⁶, zu widersprechen. In den folgenden Kapiteln wird zu überprüfen sein, ob diese Beobachtung weiterhin bestätigt werden kann.

In diesem Teilkapitel wurde das Abweichen der Schulbuchkarten von **wissenschaftlichen Meinun-**

¹⁰⁰⁶ Vgl. PINGEL, Falk: Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart. In: LEIDINGER, Paul (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S. 242-260. S. 247

gen der Entstehungszeit besonders deutlich. Sichtbar wurde dieses Phänomen bei der Frage der Einheitlichkeit des Frankenreiches, aber auch der durch die Teilungsverträge entstandenen Teilreiche. Jeweils nur eine Karte, Abb.41 und Abb.44, orientierte sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen. Bei den anderen Karten stand der im Kaiserreich geprägte Nationalstaatsgedanke eines einheitlichen (Ost-) Frankenreiches im Mittelpunkt. Einerseits wurden darin erneut die **kaiserreichliche Sozialisierung** der Schulbuchautoren und die Weiterführung geschichtsdidaktischer Ansichten über den Weltkrieg hinaus sichtbar. Andererseits waren darin **revisionistische Tendenzen** enthalten, die breite gesellschaftliche Meinungen der Zeit verdeutlichen. Darin enthalten waren eine grundsätzliche Kritik an den Bestimmungen des Versailler Vertrags und die **Nichtakzeptanz von Gebietsabtretungen**. Indirekt drückte sich darin eine Kritik an den verantwortlichen Parteien der Weimarer Republik aus, die diese Bedingungen akzeptiert hatten und keine Revision erreichten.

Eine Besonderheit unter den Schulbuchkarten bildet Abb.47, die Elemente der weit verbreiteten **Sprachenkarten** enthält. Der Autor scheint ein Vertreter derjenigen deutschen Wissenschaftler zu sein, die die Staatszugehörigkeit eines Gebietes von der Sprache abhängig machen, die vor Ort gesprochen wurde. Es ist anzunehmen, dass diese Karte im folgenden Kapitel, das die Karten nach 1933 thematisiert, nicht mehr zu finden ist, da die Argumente Sprache und Kultur vermutlich der Argumentationslinie ‚Rasse‘ wichen. Es ist daher **wahrscheinlicher, dass ‚Rasseverteilungen‘ eine größere Rolle spielten** als der Versuch des Nachweises über den Gebrauch der deutschen Sprache.

In den Schulbuchtexten und Karten sind darüber hinaus einige Ansätze für das **nationalsozialistische Gedankengut** vorhanden. Es wird angenommen, dass diese Anfänge sich im Folgenden weiter verbreiteten und intensiviert präsentiert wurden. Dazu gehören Begründungen für den Untergang des fränkischen Reiches, den WEHRHAN¹⁰⁰⁷ hauptsächlich in der Integration christlicher und römischer Elemente ins Reich sieht. Nach 1933 wird erwartet, dass diese Argumentationslinie um die Komponente der ‚Rasse‘ ergänzt wurde, indem die Implementierung römischer Elemente in die Staatsführung als Vermischung der ‚Rassen‘ verstanden wurde und daher die Reinheit der germanischen ‚Rasse‘ nicht mehr gegeben und das Reich dadurch geschwächt gewesen war. Die Orientierung der Geschichtsschreibung an Heldengeschichten¹⁰⁰⁸ liefert einerseits einen Beleg für die Anknüpfung der Weimarer Geschichtsdidaktik an Prinzipien des Kaiserreiches und widerspricht damit der Theorie des Ersten Weltkriegs als einschneidendem Ereignis für diese Disziplin. Gleichzeitig liefert sie aber auch einen Ansatzpunkt für den personalisierten nationalsozialistischen Geschichtsunterricht. Es wird zu untersuchen sein, ob sich Karl I. für die nationalsozialistischen Schulbuchautoren als Präsentation einer dieser Führerpersönlichkeiten eignete.

Bezug nehmend auf die **Schlussfolgerungen des vorherigen Kapitels sowie richtungsweisend für kommende Analysen** können, resultierend über die Darstellung des Frankenreiches in der Weimarer Republik, folgende Aussagen getroffen werden:

- » Deutlicher als im zurückliegenden Kapitel konnte ein Zusammenhang zwischen Kartendarstellung und Autorenbiographie hergestellt werden. Sichtbar wurde dies besonders an den Beispielen von GEHL sowie PINNOW und HERRMANN.

1007 Vgl. WEHRHAN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte Teil II. Klasse 4a. Diesterweg 1926. S. 25

1008 Vgl. REIMANN, Arnold (Hrsg.); HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen Teil 1b. R. Oldenbourg München und Berlin 1927, S.1

- » Trotz neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse scheint die Sozialisation der Autoren im Kaiserreich eine so prägende Rolle zu spielen, dass diese in den Karten auch nach dem Weltkrieg ihren Ausdruck finden.
- » Anhand der Sprachenkarte (Abb.47) konnte aufgezeigt werden, dass die Sprache von elementarer Bedeutung für die Definition des Nationenbegriffs nach 1919 war. Es ist anzunehmen, dass solche Karten nach 1933 keine Verwendung mehr finden, da das Hauptkriterium der Zugehörigkeit zu einem Volk im Nationalsozialismus die ‚Rasse‘ ist.
- » Sowohl in der Verwendung des genetischen Prinzips als auch in den aus dem Kaiserreich verbliebenen Ansätzen einer personalisierten Geschichtsschreibung liegen mögliche Ansatzpunkte für die nationalsozialistische Ideologie.

5.2 Die Darstellung des Frankenreiches in Karten der Zeit des Nationalsozialismus

Die Stärkung der Vorgeschichte des ‚Deutschen Volkes‘, die im Nationalsozialismus von staatlichen Stellen gefordert wurde¹⁰⁰⁹, bezog sich nicht nur auf die Völkerwanderung, sondern auch auf den Themenbereich Mittelalter. Die Auswirkungen sind auch hier an der Kartenanzahl zu erkennen, die im Vergleich zu der Zeit vor 1933 deutlich zunahm. Wie unten stehender Tabelle entnommen werden kann, wurden für den Zeitraum von 1933 bis 1945 34 Geschichtsschulbuchkarten untersucht und damit zehn mehr als im Zeitraum von 1919 bis 1932. Die absolute Zahl der Karten in den Geschichtsschulbüchern liegt höher. Karten, die weder mit anderen Karten des Nationalsozialismus noch mit Karten der Weimarer Republik verglichen werden konnten, wurden aufgrund der fehlenden Relevanz für die Fragestellung dieser Arbeit nicht näher untersucht. Die in Zahlen zu messende Bedeutungssteigerung spricht dafür, dass die schon in der Weimarer Republik angestrebte Funktion, die Revision des Versailler Vertrags mithilfe territorialer dem Frankenreich entnommener, Argumente nach 1933 weiter intensiviert wurde.

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr *</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches				
„Reich der Franken“ S.121	Um Volk und Reich Band 1	Velhagen& Klasing Bielefeld und Leipzig	1944	BRÜGGER, Wilhelm
„Das Frankenreich von Chlodwig bis zur Zeit Karls des Großen“ S.121	Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Ausgabe für Mittelschulen.	Diesterweg Frankfurt am Main	1940	KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst
„Das Reich Karls d. Großen“ S. 10	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen, gekürzte Ausgabe AV	Diesterweg Frankfurt am Main	1933	WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans
„Das fränkische Reich“ S. 26	PINNOWs Geschichtsbuch für Mittelschulen II	Teubner Leipzig und Berlin	1933	PINNOW, Hermann; KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht
„Das Reich Karls des Großen“ S.85	Geschichte für Mittelschulen II	Hirt Breslau	1940	GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich
„Das Reich Karls des Großen“ S.97	Geschichte für Mittelschulen 2	Schroedel Halle a.d. Saale	1942	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf

1009 Vgl. „Richtlinien für die Geschichtslehrbücher“ vom 20. Juli 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 197

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr *</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
„Ausdehnung des Frankenreiches unter Karl dem Großen“ S.139	Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Ausgabe für Mittelschulen	Diesterweg Frankfurt am Main	1940	KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst
„Die Ausdehnung des Frankenreiches“ S.31	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II.	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto
„Wachsen des Frankenreiches“ S.43	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II.	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto
„Das Wachsen des Frankenreiches“ S.83	Geschichte für Mittelschulen Klasse 6, 5. Band	Schroedel Halle a.d. Saale	[1943]	JENNRICH, Paul; KRAUSE Richard; VIERNOW; Adolf
„Das Wachsen des Frankenreiches“ S.122	Geschichtsbuch für Mittelschulen. Teil 2	Dürsche Buchhandlung Leipzig	1942	GÖBEL, Herbert
Die Teilung des Reiches				
„Vom Reiche Karls zum Ersten Deutschen Reich“ Einband	Um Volk und Reich. Band 2	Velhagen&Klasing Bielefeld und Leipzig	1944	BRÜGGER, Wilhelm
„Die Westgrenze“ S.16	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule. Gekürzte Ausgabe A V	Diesterweg Frankfurt am Main	1933	WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans
„Karls großgermanisches Reich“ S.112	Die ewige Straße Hauptschule I	Crüwell Dortmund und Breslau	1942	VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton
„Die Teilung des Karolingerreiches“ Einband innen	Geschichte für Mittelschulen II	Schroedel Halle a.d. Saale	1942	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW; Adolf
„Der Zerfall des Karolingerreiches“ S.136	Geschichtsbuch für Mittelschulen 2	Dürsche Buchhandlung Leipzig	1942	GÖBEL, Herbert
„Der Druck auf das verfallene Karolingerreich“ S.103	Geschichte für Mittelschulen 2	Schroedel Halle a.d.Saale	1942	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW; Adolf
„Die zwischen ost- und Westfranken 880 festgesetzte Grenze“ S.151	Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen	Diesterweg Frankfurt am Main	1940	KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr *</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
„ohne Titel“ S.130	Um Volk und Reich Band 1	Velhagen& Klasing Bielefeld und Leipzig	1944	BRÜGGER, Wilhelm
„Teilung des Reiches“ S.46	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto
„Der Vertrag zu Merseburg“ S.136	Die ewige Straße. Hauptschule Band 1	Crüwell Dortmund und Breslau	1943	VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton
„Die Teilung zu Virten“ S.191	Geschichte für Mittelschulen. Klasse 6, 5. Band	Schroedel Halle a.d. Saale	[1943]	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf
„Die Teilung des Karolingerreiches 843 in Virten (Verdun)“ S.150	Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen 2	Diesterweg Frankfurt am Main	1940	KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst
„Die zwischen Ost- und Westfranken 880 festgesetzte Grenze“ S.151	Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen 2	Diesterweg Frankfurt am Main	1940	KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst
Staufer und Hohenstaufen				
„Das Anwachsen der deutschen Kaiser-macht“ S.45	Deutsche Geschichte für Mittelschulen III	Oldenbourg München und Berlin	1942	LANGE, Walther; BRUCH, Hermann
„Das Reich Heinrichs I., Ottos I. und Heinrichs VI.“ S.28	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto
„Reich Ottos I.“ S.11	Von der Urzeit zum Großdeutschen Reich. Klasse 3	Teubner Leipzig und Berlin	1942	MAHNKOPF, Johannes
„Das ottonische Reich“ S.25	Geschichte für Mittelschulen 2	Hirt Breslau	1933	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Das ottonische Reich“ S.12	Deutsche Geschichte für Mittelschulen 3	Oldenbourg München und Berlin	1942	LANGE, Walther; BRUCH, Hermann
„Das Reich Ottos des Großen“ S.8	Geschichte für Mittelschulen. Klasse 3. 2. Band	Schroedel Halle a.d. Saale	1942	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf
„Das Ottonische Reich“ S.8	Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto
„Die 5 Stammesherr-zogtümer“ S.10	Die ewige Straße. Hauptschule II	Crüwell Dortmund und Breslau	1941	VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr *</i>	<i>Schulbuchautoren</i>
„Die deutschen Stammesherzogtümer im Reiche Heinrichs I.“ S.6	Geschichte für Mittelschulen 2	Ferdinand Hirt Breslau	1942	GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich
„Die Stammesherzogtümer“ S.40	PINNOWS Geschichtsbuch für Mittelschulen II	Teubner Leipzig und Berlin	1933	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht
„Die deutschen Stammesherzogtümer“ S.1	WEHRHAN. Geschichte 2.	Diesterweg Frankfurt am Main	1939	GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto
* Jahr der Veröffentlichung				

5.2.1 „Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“

Aus der Untersuchung der Weimarer Schulbücher ergeben sich Beobachtungsaufträge für die Zeit nach 1933. So ist die Frage der Einheitlichkeit des Frankenreiches sicherlich ein Punkt, der noch eindeutiger durch die Karten beantwortet wird als zuvor. Ebenso wird zu überprüfen sein, ob die identifizierten, teilweise noch aus dem Kaiserreich herrührenden Ansatzpunkte für eine personalisierte, rassistisch gedeutete Geschichtsschreibung benutzt wurden. Damit einhergehend wird die Frage der Verbreitung von Sprachenkarten zu untersuchen sein. Trotz ihrer Anwendung und Diskussion in der ‚Wissenschaft‘ könnten Widersprüchlichkeiten mit dem Rassenkonzept dazu führen, dass Schulbuchautoren auf den Druck solcher Karten verzichteten, um nicht der Gefahr der Nichtzulassung durch staatliche Stellen ausgesetzt zu sein. Als erstes fällt im Vergleich zu den nationalsozialistischen Karten mit dem Kartengegenstand der Völkerwanderung auf, dass alle 11 untersuchten Karten zum Themenbereich ‚Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches‘ teilweise grundlegende Unterschiede aufweisen. Eine gemeinsame Linie zu identifizieren ist praktisch unmöglich. Dies zeigt sich beispielsweise an der Frage der Einheitlichkeit des Reiches.

5.2.1.1 Einheitlichkeit des Reiches

Ob ein Reich auf einer Karte einheitlich erscheint, hängt von den gewählten Darstellungsmitteln ab. So suggerieren eine dicke Linie als Außengrenze oder fehlende Innengrenzen zur Abgrenzung der einzelnen Völker innerhalb des Reichs einen engen Zusammenhalt. Sollten die „fränkischen Kernlande“ hervorgehoben sein, widerspricht dies wiederum einem einheitlichen Reichsgedanken und spricht für eine exponierte Stellung der Franken.

Keine der vorliegenden Karten zeigt ein geschlossenes fränkisches Reich ohne Unterteilung in verschiedene Völker. Allerdings existieren Karten, deren Hauptaugenmerk auf Eroberungen liegen, und auch nur diese in der Karte zu sehen sind, das eigentliche Reich aber als zusammenhängendes Gebilde zeigen. „Das Reich Karls d. Großen“¹⁰¹⁰ (Abb.40) wie auch „Das fränkische Reich“¹⁰¹¹ (Abb.39) sind Bei-

¹⁰¹⁰ WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen, gekürzte Ausgabe A Teil V. Diesterweg 1933. S.10

¹⁰¹¹ KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner 1933. S. 26

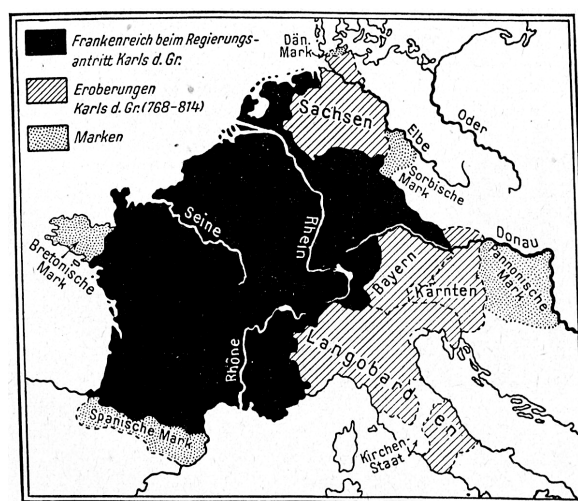
spiele für Karten, die bereits früher, 1926¹⁰¹² bzw. 1931¹⁰¹³, veröffentlicht wurden und 1933 erneut unverändert aufgelegt wurden.

Ein Beispiel für die Darstellung von Eroberungen bildet die Karte „Ausdehnung des Frankenreiches unter Karl dem Großen“¹⁰¹⁴, erschienen in Volk und Führer des Diesterweg-Verlags von Dietrich KLAGGES. Der Zusammenhalt des ‚Stammreiches‘ wird durch die flächendeckend schwarze Einfärbung betont. Während bei den beiden Vertretern der Weimarer Republik die Außengrenze des Reiches noch durch gestrichelte Linien, also als unbeständig und durchlässig dargestellt wird, wird das Reich in Abb.54 zum einheitlichen ‚Bollwerk‘.

Durch die schwarze Farbe wirkt es nach innen einheitlich, nicht unterteilt in Völker und Kulturen. Nach außen tritt durch die Farbgebung eine Wirkung von Stärke, Macht und Einfluss auf die umliegenden Gegenden auf.

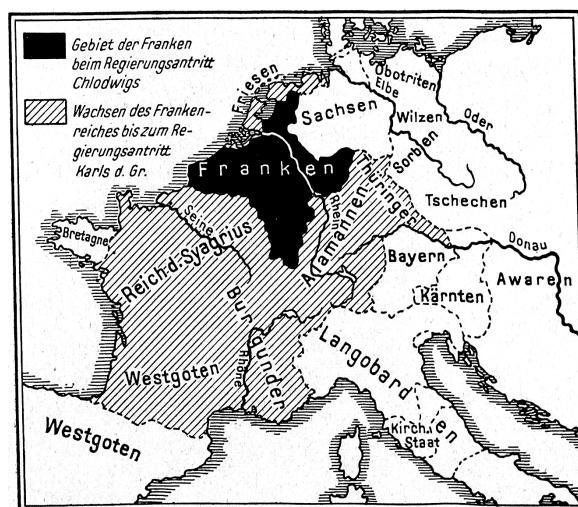
Chronologisch gesehen vor Karl I. liegt Abb.55¹⁰¹⁵, erschienen in demselben Schulbuch. Auch hier liegt der Schwerpunkt auf Eroberungen – allerdings in der Zeit zwischen Chlodwig I. und Karl I. Das Reich scheint also vor dem Amtsantritt Karls I. nicht so geeint gewesen zu sein, wie Abb.54 es impliziert. Dafür spricht auch, dass die eroberten Völker innerhalb des Frankenreiches (beispielsweise Westgoten, Burgunder, Alamannen) weiterhin bestehen bleiben.

Aus dem Text geht hervor, dass Chlodwig „die germanische Kraft zusammenballen“¹⁰¹⁶ wollte und dabei äußerst gewaltsam voring. Zwar wird sein Ziel gelobt, die Art und Weise, wie er dies erreichen wollte, wird im Schulbuch aber kritisiert.¹⁰¹⁷ Dabei wird deutlich, dass Chlodwig zwar Erfolg hatte, die germanischen Völker zu erobern, ein „Zusammenballen“ im Sinne eines einheitlichen Staates sei ihm aber nicht gelungen.



Ausdehnung des Frankenreiches unter Karl dem Großen.

Abb. 54: KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen Band 2. Diesterweg 1940. S. 139



Das Frankenreich von Chlodwig bis zur Zeit Karls des Großen.

Abb. 55: KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen Band 2. Diesterweg 1940. S. 121

1012 Abb.1 WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Teubner Berlin 1926. S. 27

1013 Abb.2 WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Ausgabe A Teil II. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt 1931. S. 29

1014 KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen Band 2. Diesterweg 1940. S. 139

1015 KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen Band 2. Diesterweg 1940. S.121

1016 Ebd. S. 121

1017 Ebd. S. 121

Obwohl die Karte im Teilkapitel „Chlodwig wird Alleinherrscher der Franken“ zu finden ist, werden durch die gestrichelte Linie die Erwerbungen Karls des Großen eingezeichnet. Damit unterschieden sich die beiden Karten inhaltlich nur durch die in Abb.53 hinzugekommenen Marken. Durch die andere Verwendung der Darstellungsmittel Füllfarbe und Linien ergibt sich allerdings beim Betrachter eine andere Deutung. Die Tatsache, dass die Errungenschaften Karls I. schon in Abb.54 ihre Repräsentanz finden, kann für die positive Bewertung dieses Herrschers, auch im Gegensatz zu seinem Vorfahr Chlodwig I., gewertet werden.

Dominiert wird die Karte allerdings von den schwarzen fränkischen Kernlanden und den schraffierten Erwerbungen bis zum Regierungsantritt Karls des Großen.¹⁰¹⁸

Während bei diesen Karten die Wirkung eines Vielvölkerstaates eher als Resultat der Darstellung der Expansionsleistung fränkischer Könige angesehen werden kann, stellt Abb.18 „Die Ausdehnung des Frankenreiches“¹⁰¹⁹ das Reich tatsächlich als ein Konglomerat verschiedener Stämme unterschiedlicher Herkunft dar.

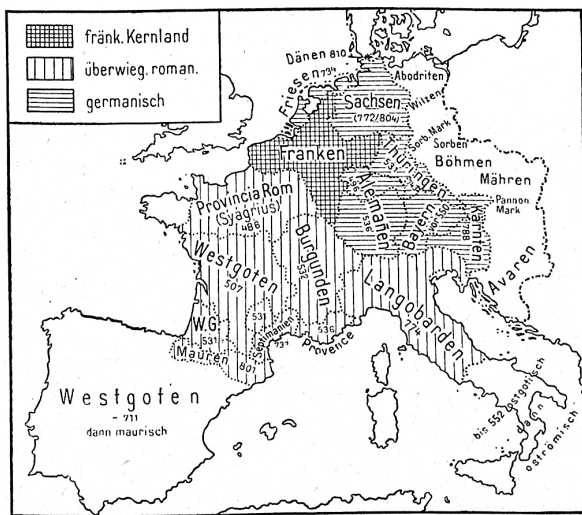


Abb. 56: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II. Diesterweg 1939. S.31

Die Außengrenze des Reiches wurde gepunktet bzw. gestrichelt und ist nicht als durchgehende Linie zu erkennen. Damit ist sie gleichgestellt mit den Grenzverläufen innerhalb des Reiches, die die unterschiedlichen Völker voneinander trennen. Die Außengrenzen des Reiches scheinen ebenso Veränderungen zu unterliegen und durchlässig zu sein wie die Binnengrenzen. Die Schraffierungen innerhalb des Reiches zeigen nicht, wie bei den vorherigen Karten beobachtet, unterschiedliche Erwerbszeiträume, sondern die übergeordnete ‚Volkszugehörigkeit‘ der einzelnen Völker. Differenziert wird nach „germanischer“ oder „überwiegend romanischer“ Volkszugehörigkeit. Eine Sonderstellung nehmen dabei die kariert hervorgehobenen „fränkischen Kernlande“ ein.

Ihre Schraffierung kann auf zwei Weisen gedeutet werden: Einerseits könnte damit eine komplett neue Hervorhebung gemeint sein. Die Franken wären dann weder germanisch noch romanisch. Andererseits könnte dies aber auch heißen, dass das fränkische Kernland sowohl romanisch als auch germanisch geprägt war und damit das perfekte Bindeglied zwischen den beiden unterschiedlichen Prägungen bildete. Indirekt könnte damit auch schon auf den ‚Untergang‘ des fränkischen Reiches angespielt werden, für den laut Wehrhan 1926¹⁰²⁰ die Vermischung mit romanischen Elementen eine Rolle gespielt hätte. Bemerkenswert ist die Wortwahl der Legende, die von „überwiegend romanisch“ spricht. Dies impliziert, dass hier auch germanische Völker leben, nur eben nicht mehr als die Hälfte.

Karl der Große war, politisch bedingt, in der Wissenschaft zwischen 1933 und 1945 eine umstrittene

1018 Vgl. auch: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 43; JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen 5. Band. Klasse 6. Schroedel [1943]. S. 83

1019 GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II. Diesterweg 1939. S.31

1020 Vgl. WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte Teil II. Klasse 4a. Diesterweg 1926. S.25

ne Person. Die Meinungen bewegten sich zwischen den beiden Extremen ‚Sachsenschlächter‘ und ‚Gründer des ersten germanischen Reiches‘. Größere Einigkeit bestand bei der Frage der Einigkeit des Frankenreiches. Eine Mehrheit der Wissenschaftler war der Meinung, die Franken hätten ein großgermanisches Reich gründen wollen.¹⁰²¹ Besonders Dietrich KLAGGES betonte 1938 diesen ‚germanischen‘ Charakter des Reiches:

„Wenn Franken siedelten, so immer nur in den Ländern anderer germanischer Stämme zur Sicherung der fränkischen Herrschaft, nie außerhalb zur Ausweitung der germanischen Volksgrenzen.“¹⁰²²

Dies widerspricht der Karte „Die Ausdehnung des Frankenreiches“ (Abb.56), die den westlichen Teil des Frankenreiches eindeutig als „überwieg. roman.“ bezeichnet. Genau diesen Widerspruch thematisierte der Althistoriker Martin LINTZEL, Professor für mittelalterliche Geschichte an der Universität Halle und Kiel zwischen 1931 und 1942: Die Tatsache, dass die Stämme innerhalb des Frankenreiches eigentlich ethnologisch durchaus miteinander verwandt gewesen seien, passe nicht zu den „romanisierten Angehörigen des Reiches im Westen und Süden“¹⁰²³. Mit dieser Beobachtung begründete er wiederum die Plausibilität und Rechtmäßigkeit einer Teilung des Reiches nach dem Tode Karls.¹⁰²⁴

Kein Zweifel kam allerdings bei der Rolle der Vorherrschaft der Franken innerhalb dieses Reiches auf. Für KLAGGES waren die Franken schon vor der Eroberung der umliegenden Völker das einzige Volk, unter dessen Vorherrschaft ein „germanisches Einheitsreich“¹⁰²⁵ hätte entstehen können. Denn auch schon vor der „Eingliederung“ der Stämme in das Frankenreich seien die „germanischen Stämme des Festlandes [...] in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Franken“¹⁰²⁶ gestanden. Die Karten tragen dieser Ansicht Rechnung, indem sie die „fränkischen Kernlande“ als Ursprung des „Germanischen Reiches“ gesondert hervorheben und damit betonen¹⁰²⁷. Während der Begriff der „Eingliederung“ bei KLAGGES impliziert, dass die Stämme im Frankenreich in einem einheitlichen Reich aufgegangen seien, betonte beispielsweise Kar HAMPE, bis 1934 Professor für mittelalterliche Geschichte an der Universität Heidelberg, bevor er sich als Zeichen gegen die Nationalsozialisten in den vorzeitigen Ruhestand versetzen ließ, dass es eine „naturegegebene Mannigfaltigkeit der Teile“¹⁰²⁸ innerhalb des Frankenreiches gegeben habe. Zwar hätte Karl I. wahrscheinlich ein „germanisch-christliches Gesamtreich“¹⁰²⁹ zum Ziel gehabt, erreicht hätte er eine komplette Einheit allerdings nicht.

HAMPE, der aufgrund seiner Biographie dem oppositionellen Lager zuzuordnen ist, widersprach damit KLAGGES und den vorgestellten Schulbuchkarten. Er stand mit dieser Meinung aber nicht isoliert da:

¹⁰²¹ Vgl. CORNELIUS, Friedrich; ECKHARDT, Walther: Abriß der Germanischen Geschichte. Vom Kimbernzug bis zu Karl dem Großen und der Wikingerzeit. Leipzig 1942. S. 62; vgl. LINTZEL, Martin: Die Anfänge des Deutschen Reiches. Über den Vertrag von Verdun und die Erhebung Arnulfs von Kärnten. München und Berlin 1942. S. 17

¹⁰²² KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Frankfurt am Main 1938. S. 316

¹⁰²³ LINTZEL, Martin: Die Anfänge des Deutschen Reiches. Über den Vertrag von Verdun und die Erhebung Arnulfs von Kärnten. München und Berlin 1942. S.27

¹⁰²⁴ Vgl. ebd. S. 27f

¹⁰²⁵ KLAGGES, S. 315

¹⁰²⁶ KLAGGES, S. 319

¹⁰²⁷ Vgl. auch „Das fränkische Reich“. In: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Band 2. Teubner Leipzig und Berlin 1933. S. 26

¹⁰²⁸ HAMPE, Karl: Die Persönlichkeit Karls. In: Karl der Große oder Charlemagne? Acht Antworten deutscher Geschichtsforscher. Berlin 1935. S. 9-29. S. 13

¹⁰²⁹ Ebd. S. 14

Auch Friedrich CORNELIUS, ein Althistoriker, der politisch betrachtet aufgrund seiner Mitgliedschaft in der NSDAP¹⁰³⁰ im entgegen gesetzten Lager HAMPES zu finden ist, vertrat eine ähnliche Position. Für ihn war Karl I. „Schöpfer der deutschen Nation“¹⁰³¹, da er die „Vereinigung der deutschen Stämme“¹⁰³² geschafft hätte. Allerdings relativierte er diese Aussage sofort, denn Karls Idee sei gewesen, mithilfe einer Gleichberechtigung der Stämme innerhalb seines Reiches „sie zu einem einzigen Volke zusammenzuschmelzen“¹⁰³³. Letztendlich bedeutet das, dass Karl durch eine Wertschätzung der einzelnen Völker bei völliger Gleichberechtigung und damit ohne fränkisches Primat, die Einheit herbeiführen wollte – es aber Zeit seines Lebens nicht vollkommen erreicht hätte. Diese Betonung der einzelnen Stämme ist ebenfalls bei LINTZEL zu lesen. Er schrieb davon, dass die „unabhängigen Stämme“¹⁰³⁴, die es vor der Eroberung durch die Franken gab, innerhalb des Reiches zwar ihre „Autonomie“¹⁰³⁵ verloren hätten, allerdings als einzelne Stämme weiter existierten und weiterhin ihre eigenen Dialekte und „gesellschaftliche und rechtliche Struktur“¹⁰³⁶ gepflegt hätten. Der Grad der Vereinheitlichung und der Selbstständigkeit hätten teilweise stark variiert und seien abhängig gewesen von der Intensität der Bindung zum Frankenreich.¹⁰³⁷ Durch Heirat¹⁰³⁸, gemeinsame militärische Erfolge¹⁰³⁹ oder durch denselben Glauben¹⁰⁴⁰ seien teils enge Bindungen entstanden. Mit einigen Stämmen hätte es allerdings auch tief greifende ethnologische Differenzen gegeben, so LINTZEL. Ihr Mitspracherecht innerhalb des Frankenreiches hätten die Stämme nie verloren¹⁰⁴¹ und so müsste man das „Nationalbewusstsein“ im Frankenreich eher als „Stammesbewusstsein“¹⁰⁴², denn als Gefühl der Zugehörigkeit zu einem übergeordneten ‚germanischen Reich‘ interpretieren.

Zwar spiegeln die hier vorgestellten Ansichten teilweise Extreme wider, ein Minimalkonsens ist allerdings die Ansicht, dass Karl der Große zwar eventuell ein einheitliches Reich hätte gründen wollen, sein fränkisches Reich aber ein Zusammenschluss mehrerer Stämme war, die unterschiedlich eng mit den Franken verbunden waren. Legt man diese Überlegungen zugrunde, dann passen die Karten in dieses Bild, die die Völker innerhalb des Frankenreiches als solche bezeichnen. Die Karten, die das Reich vor Karl dem Großen als eine Einheit aufzeigen, spiegeln ausschließlich die Meinung KLAGGES wider, der die Diversität innerhalb des Reiches nur andeutet. So überrascht es nicht, dass hauptsächlich die von ihm verantworteten Karten dieses Bild wiedergeben. Wie auch schon im Themenbereich Völkerwanderung wird auch hier deutlich, dass KLAGGES sich mit seinem Buch „Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung“ kaum an der wissenschaftlichen Meinung seiner Zeit orientierte und daher auch seine Schulbuchkarten, die erkennbar auf seinem geschichtsdidaktischen Werk fußten, eine gesonderte Stellung einnahmen.

1030 seit 1933; später Ortsgruppenleiter und ab 1933 Bürgermeister in Garching

1031 CORNELIUS, Friedrich; ECKHARDT, Walther: Abriß der Germanischen Geschichte. Vom Kimbernzug bis zu Karl dem Großen und der Wikingerzeit. Leipzig 1942. S. 62

1032 Ebd. S. 62

1033 Ebd. S. 65

1034 LINTZEL, Martin: Die Anfänge des Deutschen Reiches. Über den Vertrag von Verdun und die Erhebung Arnulfs von Kärnten. München und Berlin 1942. S. 17

1035 Ebd.

1036 Ebd. S. 18

1037 Vgl. ebd. S. 20ff

1038 Vgl. ebd. S. 24

1039 Vgl. ebd. S. 26

1040 Vgl. ebd. S. 28

1041 Vgl. ebd. S. 41

1042 Ebd. S. 23

5.2.1.2 Die Rolle des deutsch-französischen Grenzgebietes

In den meisten Karten wird das deutsch-französische Grenzgebiet in zwei Teile geteilt. Der nördliche Teil entlang des Rheins ungefähr bis zum Main gehört zu den fränkischen Kernlanden, während der südliche Teil alamannisch ist, allerdings um „496“¹⁰⁴³, „536“¹⁰⁴⁴ vor „768“¹⁰⁴⁵, „bis zum Regierungsantritt Karls d. Gr.“¹⁰⁴⁶, zwischen „481-768“¹⁰⁴⁷, „unter d. Merowingern“¹⁰⁴⁸ von den Franken erobert wird.

Von zeitgenössischer Literatur wird das Jahr 496 als Zeitpunkt des ersten Angriffs Chlodwigs auf die Alamannen gestützt. Allerdings sei es ihm damals noch nicht gelungen, alle Alamannen in sein Reich einzugliedern, da der ostgotische König Theoderich zu deren Hilfe herbei geeilt sei.¹⁰⁴⁹ Erst 534 hätte das gesamte Reich zu Chlodwigs „ersten germanischen Staat“¹⁰⁵⁰ gehört, so ein Reiseführer durch das Elsass.

Analog zu den Untersuchungen bezüglich der Einheitlichkeit ergibt sich bei drei Karten¹⁰⁵¹, dass das deutsch-französische Grenzgebiet direkt im fränkischen Reich liegt, ohne dass eine Unterteilung stattfindet. Es handelt sich dabei ausschließlich um Karten, die ihren Schwerpunkt auf die Eroberungen Karls des Großen legen. Zu dieser Zeit war das gesamte Gebiet beidseits des Rheins in der Hand der Franken und wird deswegen nicht mehr gesondert hervorgehoben.

Sprachenkarten des Elsass und Lothringens sind nach 1933 für den vorliegenden Kartengegenstand nicht zu finden. Da die Regionen aber ohne jeden Zweifel zum fränkischen Reich gehörten, ist diese Argumentationslinie an der Stelle nicht notwendig.

5.2.1.3 ‚Karl der Große‘ als Kriegsherr

Karl der I. war im Nationalsozialismus, wie schon angedeutet, immer Gegenstand etlicher Kontroversen. Eine endgültige Bewertung seiner und Widukinds Rolle für das ‚germanische Reich‘ wurde bis 1945 nicht erreicht. War er nun der ‚Sachsenschlächter‘, der die germanischen Freiheitsbestrebungen Widukinds blutig niederschlug¹⁰⁵², oder war er derjenige, der das erste Mal in der Geschichte alle Germanen in einem Reich zusammenfasste und damit den Grundstein für das „deutsche“ Selbstbewusstsein bis zur Gegenwart legte?¹⁰⁵³ Je nach Beantwortung dieser Frage ergibt sich auch für die Person

1043 GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 122; BRÜGGER, Wilhelm. Um Volk und Reich Bd. 1. Velhagen & Klasing 1944. S. 121

1044 GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II. Diesterweg 1939. S. 31

1045 JENNRICH, KRAUSE, VIERNOW: Geschichte für Mittelschulen 2. Schroedel. Halle a.d.Saale [1942]. S. 97; GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen 2. Ferdinand Hirt 1940. S. 85

1046 KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen Band 2. Diesterweg 1940. S. 121

1047 GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 43

1048 JENNRICH, KRAUSE, VIERNOW: Geschichte für Mittelschulen Klasse 6, 5. Band. Schroedel 1943?. S. 83

1049 Vgl. CORNELIUS, Friedrich; ECKHARDT, Walther: Abriß der Germanischen Geschichte. Vom Kimbernzug bis zu Karl dem Großen und der Wikingerzeit. Leipzig 1943. S. 52

1050 Das Elsass. Strassburg und die Vogesen. Reisehandbuch von Karl Baedeker. Leipzig 1942. S. XXIII

1051 Vgl. WEHRHAN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen, gekürzte Ausgabe A V. Diesterweg 1933. S. 10; KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner 1933. S. 26; KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen Band 2. Diesterweg 1940. S. 139

1052 Vgl. z.B. LAMPE, Albrecht: Widukind und Karl der Westfranke. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 24. Jg. 1934. S. 469-477. S. 470ff

1053 Vgl. z.B. LINTZEL, Martin: Zur Beurteilung Widukinds und Karls der Großen. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 24. Jg. 1934. S. 652-660. S. 660

Karls I. ein anderes Bild. Auf Karten können Charakterzüge nicht abgebildet werden, aber wie Karl I. seine Rolle als Kaiser ausgefüllt hat, ist durchaus darstellbar.

Um entscheiden zu können, ob Karl I. in der Karte als ‚Kriegsherr‘ dargestellt wird, wurden Kriterien aufgestellt, die eine solche kriegerische Aggressivität erkennen lassen. Am häufigsten tritt das sprachliche Mittel der „Eroberungen“ auf. Diese Gebiete sind also nicht durch Heirat, Bündnisse oder ähnliche Mittel zum Reich gekommen, sondern wurden mit einer Armee in Kriegen gewaltsam eingegliedert. Vier der untersuchten Karten verwenden dieses Mittel. Ein weiteres gestalterisches Medium sind Pfeile, die in erster Linie Bewegungen symbolisieren. Auch bei der Völkerwanderung wurden Pfeile verwendet, dort aber um die Züge ganzer Stämme darzustellen. Bei dieser Thematik ist es unwahrscheinlich, dass ganze Stämme in benachbarte Gebiete zogen, sondern es ist wahrscheinlicher, dass hiermit Feldzüge beschrieben werden. Allerdings ist die Verwendung dieses Elements ohne eine sprachliche Differenzierung mehrdeutig und weniger aggressiv als die Verwendung des Begriffs ‚Eroberungen‘. Die Verwendung von Pfeilen kommt nur einmal vor, nämlich in der Karte „Das Wachsen des Frankenreiches“ (Abb.57)¹⁰⁵⁴.

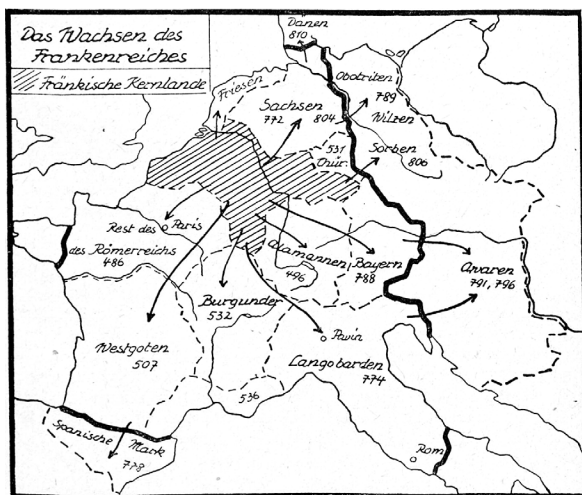


Abb. 57: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Dürsche Buchhandlung Leipzig 1942. S.122

Karl I. wird in dieser Karte nicht explizit erwähnt, was dafür spricht, dass die Autoren ihn als ungeeignet für die personalisierte Heldengeschichte des germanischen Volkes ansahen. Seine Erwerbungen für das Frankenreich sind allerdings ebenfalls mit Pfeilen versehen. Während die Karte auch die Deutung einer friedlichen Erwerbung der einzelnen Völker zulassen würde, ist der Text in seiner Karlsinterpretation eindeutig. Seine Rolle in den Sachsenkriegen wird mit Anekdoten ausgeschmückt, die Karl als einen Herrscher präsentieren, der für den militärischen Sieg alles tat. Er ließ Bauernhöfe räumen und siedelte dort Franken an. Er holte sich zur Unterstützung gegen die Sachsen slawische Völker, die Teile Sach-

sens als Belohnung erhielten.¹⁰⁵⁵ Was aufgrund der Kartendarstellung vermutet wurde, wird mit dem Text belegt: Karl I. war in den Augen GÖBELS kein Germanenherrscher, der ein vorbildhaftes Reich aufbaute, sondern vielmehr förderte er den Niedergang der ‚germanischen Rasse‘: „Rücksichtslos ließ Karl das nordische Blut verströmen, um die Sachsen in den Einheitsstaat nach römischem Vorbild, in den Gottesstaat nach dem Willen der Kirche zu zwingen.“¹⁰⁵⁶ Die Kämpfe seien notwendig gewesen, um einen germanischen Staat zu errichten, allerdings hätte dieser Staat einen romanischen Aufbau gehabt und sei im Einfluss der katholischen Kirche gestanden. Daher sei der Niedergang vorbestimmt gewesen.

Zu einer anders gewichteten Deutung kommen dagegen Karl GRUNWALD und Otto LUKAS, die in ihrer Schulbuchkarte Karl I. als erfolgreichen Kriegsherrn darstellen. Während im Titel noch von einem

¹⁰⁵⁴ GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 43

¹⁰⁵⁵ GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Dürsche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 122

¹⁰⁵⁶ Ebd. S. 123

neutralen „Wachsen“ die Rede ist, ist in der Legende von „Eroberungen von 481-768“ und „Eroberungen Karls d. Gr. 768-814“ sowie von „Außenländer[n] unter Karls Oberhoheit“ die Rede. Die Eroberungen werden im Text in einem einzigen Satz erwähnt: „Schwere Wunden hat der Frankenkönig dem deutschen Volkstum geschlagen.“¹⁰⁵⁷ Nur um diese Opfer sofort zu begründen und zu relativieren:

*„Aber seine Härte war notwendig. Wenn aus den verschiedenen germanischen Stämmen ein Volk werden sollte, dann mußten die widerstrebenden Teile erst einmal mit starker Hand in einen gemeinsamen Staat hineingezwungen werden.[...] Machtvoll schützte er die Grenzen des großgermanischen Gebietes gegen die Slawen im Osten und gegen die Mauer im Südwesten. Er errichtete weit in feindliches Gebiet vorgeschobene Marken, die von Markgrafen verwaltet wurden. Diese verfügten über ein eigenes, jederzeit schlagbereites Heer. Gesichert und kraftvoll stand das Reich da.“*¹⁰⁵⁸

Die Deutung im Zusammenhang mit der Karte ist überdeutlich: Karl I. hatte es mithilfe einer schlagfertigen Armee geschafft, ein Reich zu erschaffen, das alle Germanen unter einem Dach vereinte und das aufgrund seiner Schutzmechanismen nach außen, militärisch gesichert dastand. Seine Verdienste sind an dieser Stelle hauptsächlich auf dem Schlachtfeld zu finden. Der romanische Charakter des Reiches, wie auch der Einfluss der christlichen Kirche, der bei GÖBEL (Abb.57) zu finden ist, wird hier nicht erwähnt. Karls Errungenschaften werden durch die Betonung der militärischen Erwerbungen nicht geschmälert.

Der Großteil der untersuchten Karten allerdings stellt die Zugewinne zum Reich nicht als „Eroberungen“ dar. Entweder werden die Gebiete durch Schraffur oder gestrichelte Linien als neue fränkische Gebiete deklariert, aber nicht näher verzeichnet¹⁰⁵⁹, es ist in der Legende von „Erwerbungen“¹⁰⁶⁰ die Rede, oder die Legende spricht von einem neutralen „Wachsen“¹⁰⁶¹. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Schulbuchautoren in den Diskussionen über die Karlsrolle nicht festlegen wollten. Stellten sie Karl als erfolgreichen Feldherrn dar, konnte dies auf Widerstände bei all denjenigen stoßen, die die Sachsenfeldzüge Karls grundsätzlich kritisierten. Versahen sie den Frankenkönig mit einer negativen Konnotation, so konnte dies zur Ablehnung des Buches durch

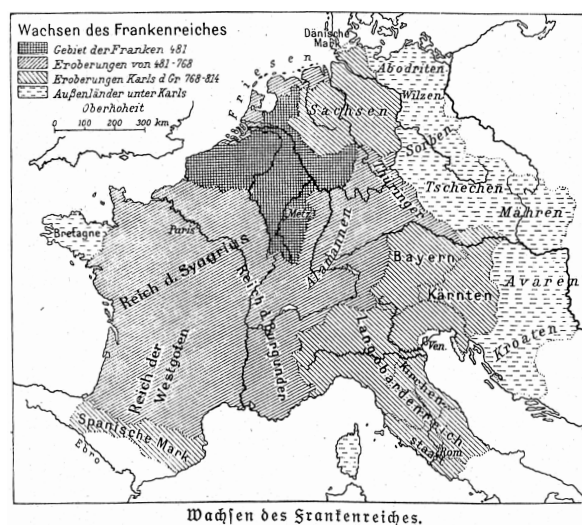


Abb. 58: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 43

1057 GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 43

1058 GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 43

1059 Vgl. „ohne Titel“. BRÜGGER, Wilhelm: Um Volk und Reich. Band 1. Velhagen & Klasing 1944. S. 121; „Die Ausdehnung des Frankenreiches“. GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II. Diesterweg 1939. S. 31; „Das fränkische Reich“. KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner 1933. S. 26

1060 „Das Reich Karls des Großen“. GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen 2. Ferdinand Hirt 1940. S. 85; „Das Reich Karls des Großen“. JENNRICH; KRAUSE; VIERNOW: Geschichte für Mittelschulen 2. Schroedel 1942?. S. 97

1061 „Das Frankenreich von Chlodwig bis zur Zeit Karls des Großen.“ KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen 2. Diesterweg 1940. S.121

Karlsbefürworter kommen. Ungeachtet dessen, wie der jeweilige Stand der Diskussionen war, mit solch allgemeinen Formulierungen konnte wenig falsch gemacht und damit die Zulassung des Schulbuchs nicht gefährdet werden.

Auch KLAGGES, der normalerweise in seinen Wertungen sehr deutlich war, wand sich bei der Bewertung der Erwerbungen Karls I.: „[...] trotz zahlloser Kriege ist kein neues Land dem germanischen Machtbereich durch Karl hinzugefügt worden.“¹⁰⁶² Betrachtet man den Satz im Zusammenhang, so wird klar, dass KLAGGES meinte, dass die Franken nur germanisches Gebiet erobert hätten – wobei er allerdings das Wort ‚erobern‘ nicht verwendet, sondern von der Ansiedlung der Franken innerhalb „germanische[r] Volksgrenzen“¹⁰⁶³ spricht. Denn nur für die Franken habe es sich um „Eroberung“ gehandelt: „Vom germanischen Standpunkt aus war es nur defensiver Natur.“¹⁰⁶⁴ Hier ist Karl I. zwar großer Kriegsherr, aber der Krieg wird als notwendiges Mittel der Zusammenführung des germanischen Volkes unter einem Herrscher dargestellt. Trotzdem lassen seine Aussagen viel Platz für Interpretation. Deutlicher wurde da schon HAMPE, der Karl I. als „ein Mann des Schwertes“¹⁰⁶⁵ beschreibt. Karl sei der geborene, weitsichtige Feldherr gewesen. Dabei habe er nicht erobert um des Eroberns Willens, sondern als „Baumeister der Zukunft“¹⁰⁶⁶.

Allerdings ist HAMPE eher als nationalsozialistischer Kritiker bekannt, wodurch seine Werke für Schulbuchautoren eher keinen Vorbildcharakter gehabt haben dürften.

5.2.1.4 Fazit des Untersuchungsgegenstandes „Karl der Große und das Wachsen des Frankenreiches“

Wie bereits festgestellt, unterscheiden sich die vorgestellten Karten bezüglich ihrer **inhaltlichen Schwerpunktsetzung** und der damit einhergehenden Interpretation Karls I. teils grundlegend:

- » Der Frankenherrscher wird in Abb.54 als großer Eroberer und Einiger eines germanischen Reiches und damit als ‚Schöpfer der deutschen Nation‘ dargestellt.
- » Abb.55 nutzt die gestalterischen Mittel, um Karl I. als Eroberer zu präsentieren. Aufgrund der Innengrenzen und der Beschriftung einzelner Völker im Reich kann von einer einigenden Wirkung Karls hier allerdings nicht gesprochen werden.
- » Zwar einigt Karl I. nach der Karte in Abb.56 ein zusammenhängendes Großreich, allerdings ist dieses Reich nicht ausschließlich germanischen Charakters, sondern vereinigt romanische und germanische Völker. Damit wird gleichzeitig erklärt, warum das Frankenreich nicht funktionieren konnte.
- » Darüber hinaus existieren Karten der Gründung und des Aufstiegs des Frankenreiches, die Karl I.

¹⁰⁶² KLAGGES, S. 316

¹⁰⁶³ KLAGGES, S. 316

¹⁰⁶⁴ KLAGGES, S. 316f

¹⁰⁶⁵ HAMPE, Karl: Die Persönlichkeit Karls. In: Karl der Große oder Charlemagne? Acht Antworten deutscher Geschichtsforscher. Mittler&Sohn. Berlin 1935. S. 9-29. S. 13

¹⁰⁶⁶ HAMPE, Karl: Die Persönlichkeit Karls. In: Karl der Große oder Charlemagne? Acht Antworten deutscher Geschichtsforscher. Mittler&Sohn. Berlin 1935. S. 9-29. S. 15

komplett verschweigen und damit an dieser Stelle nicht Gefahr laufen, einer neuen nationalsozialistischen ideologischen Strömung zu widersprechen (Abb.57).

- » Wie auch in Abb.57, so zeigte sich auch in anderen Schulbüchern, dass Karl I. sich nicht für alle Autoren als Figur einer personalisierten Heldengeschichte eignete.

5.2.2 Die Teilung des Reiches

5.2.2.1 Einheitlichkeit des Reiches

Eine Verzeichnung der Völker innerhalb des Reiches, wie es im Themenbereich „Entstehung des Frankenreiches“ durchaus verbreitet war, existiert bei Karten der Teilung gar nicht mehr. Eine solche Karte wie beispielsweise die von KRÖLLER und HERRMANN (Abb.44)¹⁰⁶⁷ findet sich ab 1933 nicht mehr. Dies mag der Frage der Darstellbarkeit geschuldet sein, denn die Darstellung verschiedener Teilungsverträge sowie eine Verzeichnung der Völker beeinträchtigt durch die Mehrschichtigkeit die Lesbarkeit. Denkbar wäre allerdings auch, dass besonders das ostfränkische Reich als einheitliches Staatsgebiet dargestellt werden sollte, da aus diesem Reich das damalige „deutsche Reich“ hervorgehen sollte. Eine Kontinuitätslinie aus einem geteilten, differenzierten Zusammenschluss heraus wäre in der damaligen Gegenwart sicherlich nicht gewollt gewesen. Ein Blick in die ergänzenden Texte der Schulbücher könnte hierüber Aufschluss geben. Nicht zuletzt sind die Karten ein Beispiel für die Vereinfachung der Darstellungsweisen im Nationalsozialismus, die zu einer eindeutigeren Deutung führten als noch Karten vor 1933, die teilweise bedeutungsoffener gestaltet waren.

Exemplarisch für elf der untersuchten Karten steht diese von Herbert GÖBEL, erschienen im Verlag der Dürsschen Buchhandlung. Sie ist für mehrere Teilaspekte interessant, denn sie enthält sowohl die Bestimmungen des Vertrags von Verdun („Virten 843“) als horizontal schraffiertes Gebiet Lothars als auch die Bestimmungen des Vertrags von Ribemont („Ludwig der Deutsche 870/76“) als sehr fette schwarze Linie. Die beiden etwas dünneren Linien entlang der Pyrenäen und südlich der Abruzzen sowie die gestrichelte Linie entlang der Oder nach Süden und um die spanische Mark südlich der Pyrenäen scheinen die Außengrenzen des fränkischen Reiches zur Zeit des Vertrags von Verdun bzw. davor darzustellen. Daneben dominieren Pfeile von Südosten, Osten und Nordosten. Sie zeigen die „äußeren Feinde“ des Reiches, die „Sarazenen“, die „Ungarn“, „Slawen“ und auch die „Normannen“. Für die hier gestellte Frage der Einheitlichkeit der Reiche ist darüber hinaus die Beschriftung von großem

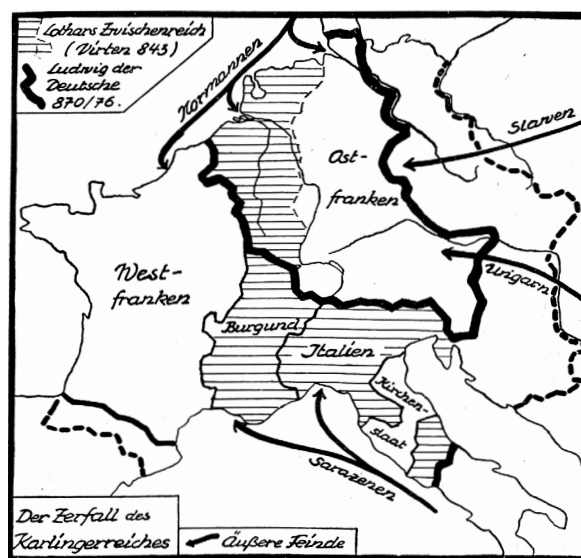


Abb. 59: „Der Zerfall des Karolingerreiches“. In: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Dürssche Buchhandlung Leipzig. 1942. S. 136

¹⁰⁶⁷ KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Teubner. Leipzig und Berlin 1926. Einband innen

Interesse. Unterschieden werden die Völker West- und Ostfranken, die interessanterweise beide ohne Schraffierung verzeichnet sind, genauso wie innerhalb von „Lothars Zwischenreich“ die Gegenden „Burgund“ und „Italien“. Es fällt auf, dass Burgund und Italien in acht Karten dieser Zeit gesondert deklariert werden, innerhalb des ost- und westfränkischen Reiches allerdings keine Stämme oder Völker zu erkennen sind. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass hier nicht die Bestimmungen des Vertrags von Mersen eingetragen wurden, sondern dass es sich um den Vertrag von Ribemont 880 handelt, der Italien und Hoch- bzw. Niederburgund Eigenständigkeit zusichert. Ein weiterer Hinweis findet sich in der Westgrenze des ostfränkischen Reiches, die mit der Westgrenze des früheren Mittelreiches identisch ist, was erst nach 880 und nicht schon 870 der Fall gewesen war. Die Jahreszahlen in der Legende irritieren allerdings. „870“, wie die Karte angibt, verlief die Westgrenze des ostfränkischen Reiches größtenteils westlich der Maas und nicht, wie hier angegeben, deutlich östlich davon. Des Weiteren führt die Jahreszahl „76“ in die Irre: Gemeint ist hier sicherlich 876, das Jahr der Schlacht von Andernach, in der Karl der Kahle, westfränkischer König, seinem ostfränkischen Bruder Ludwig III. unterlag, und somit Ludwig III. Ansprüche auf den gesamten nördlichen Teil des Mittelreiches stellte. Festgelegt wurde diese Grenze allerdings erst 879/80 im Vertrag von Ribemont.¹⁰⁶⁸

Der Schulbuchtext erklärt, dass ein Zusammenhalten des gesamten Reiches aufgrund der vielen unterschiedlichen Völker praktisch unmöglich gewesen sei.¹⁰⁶⁹ „Am Schluß des 9. Jahrhunderts“ sei so geteilt gewesen, dass „das Reich in seine völkischen Bestandteile aufgelöst“¹⁰⁷⁰ worden sei. So sei der Osten „rein germanisch“ und der Westen „mit Romanen und den zum Teil romanisierten Franken“ besiedelt gewesen. Diese Trennung nach „Sprache, Sitte und Volkstum“¹⁰⁷¹, wird vom Schulbuchautor verwendet, um zu begründen, dass der Rhein auf beiden Seiten schon Jahrhunderte vor der Teilung unbestreitbar germanisch¹⁰⁷² gewesen sei und daher der Rhein auch heute noch „Deutschlands Strom und nicht Deutschlands Grenze“¹⁰⁷³ sei.

Für Friedrich CORNELIUS und Walther ECKHARDT ist denn auch nicht der Teilungsvertrag von Verdun der Ursprung „Deutscher Geschichte“¹⁰⁷⁴, wie es vor ihnen einige andere Geschichtsforscher behaupteten, sondern sie werteten Heinrich I. auf, denn erst unter ihm seien die „auseinanderstrebenden Stämmen“¹⁰⁷⁵ zu einer „völkischen Einheit“¹⁰⁷⁶ geworden. Im Gegenzug bedeutet dies, dass das ostfränkische Reich, das durch die Teilung von Verdun entstanden ist, für sie kein einheitliches Gebilde war.

Entgegen der verbreiteten Meinung zeitgenössischer Geschichtswissenschaftler und teilweise auch entgegen des umgebenden Schulbuchtextes suggerieren nationalsozialistische Karten eine Einheitlichkeit der Teilreiche, die die Darstellungen der Weimarer Republik in ihrer Eindeutigkeit übertrifft.¹⁰⁷⁷

¹⁰⁶⁸ Vgl. WEINFURTER 2008, S. 50

¹⁰⁶⁹ Vgl. GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Dürrsche Buchhandlung Leipzig. 1942. S. 136

¹⁰⁷⁰ Ebd. S. 136

¹⁰⁷¹ Ebd. S. 137

¹⁰⁷² Ebd. S. 137

¹⁰⁷³ Ebd. S. 137

¹⁰⁷⁴ CORNELIUS, Friedrich; WALTHER Eckhardt: Abriß der Germanischen Geschichte. Vom Kimbernzug bis zu Karl dem Großen und der Wikingerzeit. Leipzig 1943. S. 71

¹⁰⁷⁵ Ebd., S. 71

¹⁰⁷⁶ Ebd., S. 71

¹⁰⁷⁷ Auf die irreführende Darstellung Burgunds und Italiens sowie der westliche Grenzverlauf soll im Kapitel ‚Darstellung der Teilungsverträge‘ näher eingegangen werden, da dies mit der Frage der Vermischung der Bestimmungen der Verträge eng zusammen hängt

5.2.2.2 Die Rolle des deutsch-französischen Grenzgebietes

Aus Abb.58 geht hervor, dass sich die Darstellungen des deutsch-französischen Grenzraumes vor und nach 1933 stark ähneln: Entweder wird das Gebiet links des Rheins zum Mittelreich Lothars bzw. Lotharingen bezeichnet oder nach dem Vertrag von Mersen in derselben Schraffierung wie das ostfränkische Reich eingetragen. Es ist überraschend, dass die Karte „Die Westgrenze“ nur noch einmal in einer 4. Auflage des Buches 1933 veröffentlicht wird und dann weder von anderen Schulbüchern aufgegriffen, noch im Diesterweg-Verlag weitergeführt wird. Auf den Karten sind generell keine Sprachgrenzen enthalten. Der Schulbuchtext merkt zwar immer wieder an, dass die Grenze von 870 einer Sprachgrenze sehr nahe kommen würde¹⁰⁷⁸, auf den Karten findet sich diese Beobachtung allerdings nicht. Dies deckt sich mit der Überlegung, dass die Konzentration auf den Terminus ‚Rasse‘ als Begründung der Nationenzugehörigkeit die Bedeutung der Sprache nach 1933 nach und nach verdrängte.

5.2.2.3 Darstellung der Teilungsverträge

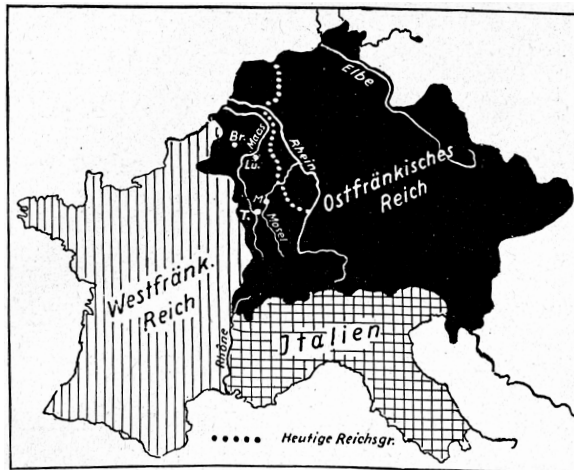
Die Karten, die die Teilungsverträge visualisieren, können in drei Gruppen eingeteilt werden: Karten, die entweder ausschließlich den Vertrag von Verdun oder den Vertrag von Ribemont zeigen, oder Karten, die alle bzw. mehrere Teilungsverträge darzustellen versuchen. Es wurden drei Karten untersucht, die nur den Vertrag von Verdun zeigen. Dies ist im Vergleich zur Weimarer Republik eine sehr geringe Anzahl, was darauf hinweist, dass dieser Vertrag anscheinend an Bedeutung für die Zeitgenossen verloren hat. Ein Erklärungsansatz hierfür wäre die tagespolitische Lage. Während zu Zeiten der Weimarer Republik offiziell die Bestimmungen des Versailler Vertrags ausgeführt werden sollten, galt es im Nationalsozialismus offensiv Ansprüche auf linksrheinische Gebiete geltend zu machen und deren ‚Deutschtum‘ zu begründen. Der Vertrag von Verdun, der Gebiete links des Rheins nicht zum ostfränkischen Reich zählte, genügte für diese Argumentation nicht. Im Vertrag von Mersen und den Bestimmungen von Ribemont hingegen lag der Rhein deutlich innerhalb des ostfränkischen und damit „deutschen“ Reiches, was als Legitimation einer „Rückgewinnung“ dieser Gebiete dienen konnte.

Allerdings stellen nur zwei Karten ausschließlich die Bestimmungen des Vertrags von Ribemont dar, während die Mehrzahl der Karten eine Mischung aller Verträge zu visualisieren versucht. Von diesen sechs Karten zeigen vier eine nicht nachvollziehbare Darstellung, die teilweise falsche Bezeichnungen und Eintragungen enthält.

Eine der Karten, die ausschließlich den Vertrag von Ribemont zeigt, beinhaltet gleichzeitig eine Besonderheit. Sie folgt direkt einer Karte zum Vertrag von Verdun in Diesterwegs Volk und Führer II von 1940. Das ostfränkische Reich wirkt in dieser Karte durch die Wahl der schwarzen Farbe zum einen als geschlossener Block, zum anderen aber auch größer als die anderen Teile und rückt durch den gewählten Kartenausschnitt eindeutig in den Mittelpunkt der Karte. Neben der Eintragung von Ortschaften und Flüssen in Weiß, eine Farbwahl die der Lesbarkeit geschuldet sein dürfte, fällt eine gepunktete Linie am Rhein auf. Diese Linie stellt nicht etwa eine Grenze eines Teilungsvertrags des 9. Jahrhunderts dar, sondern bildet die Westgrenze des Deutschlands nach den Bestimmungen von Versailles.

¹⁰⁷⁸ Z.B. GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 46; KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschule Band 2. Diesterweg 1940. S. 151; JENNRICH, KRAUSE, VIERNOW: Geschichte für Mittelschule Klasse 6, 5. Band. Schroedel Halle a.d.Saale. S. 191

Damit unterstützt die Karte oben getroffene Vermutung, dass der Vertrag von Ribemont für die Zeitgenossen aus dem Grund von so großer Bedeutung war, da der Westfeldzug im Zweiten Weltkrieg legitimiert werden sollte. Interessant ist, dass diese Verbindung im Buchtext selbst nicht gezogen wird. Hier ist vom Vertrag von Ribemont und seinen Bestimmungen die Rede, der Gegenwartsbezug kommt ausschließlich in der Karte zum Vorschein. Nur an einer Stelle heißt es, dass diese nun gewonnenen Gebiete „bis ins Mittelalter zum Deutschen Reich“¹⁰⁷⁹ gehörten. ‚Deutschland‘ wird im Text mit dem ‚Ostfränkischen Reich‘ der Karte gleichgesetzt. Die Attribute der Macht, Stärke und Einigkeit, die durch die Farbgebung zugeschrieben werden, werden dadurch auf das ‚deutsche Reich‘ bis heute übertragen.

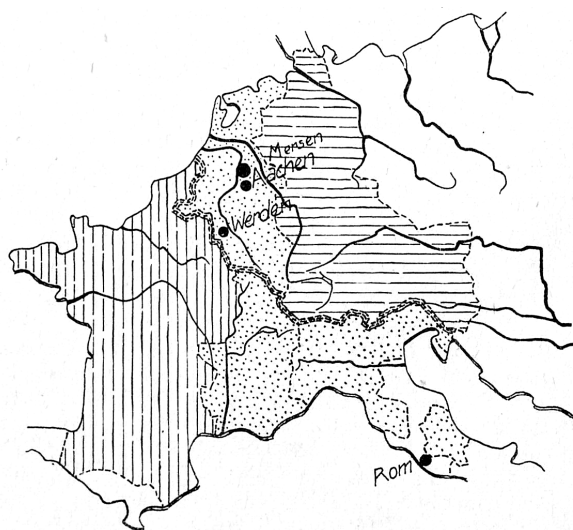


Die zwischen Ost- und Westfranken 880 festgesetzte Grenze.

Abb. 60: „Die zwischen Ost- und Westfranken 880 festgesetzte Grenze.“ In: KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschule Band 2. Diesterweg 1940. S. 151

Mersen (gestrichelte Lauflinie) nach Ost- und Westfranken verteilt.“ Der Tatsache, dass Lotharingen im Vertrag von Mersen aufgeteilt wurde, kann nur zugestimmt werden. Allerdings besagt die Karte selbst etwas anderes. Eingezeichnet sind erneut die Bestimmungen von Ribemont anstatt der von Mersen, erkennbar an der Ausdehnung des ostfränkischen Reiches im Nordwesten und an der Eigenständigkeit Burgunds. Es scheint so, als hätten GÖBEL und VOM HOF die Bestimmungen von Ribemont und Mersen zusammen dem Vertrag von Mersen zugeschrieben. Mangelnde wissenschaftliche Präzi-

Exemplarisch für die fehlerhaften bzw. irritierenden Karten steht die Karte „Karls großgermanisches Reich“ (Abb. 61) aus dem Crüwell-Verlag, denn sie irritiert den Leser auf mehreren Ebenen. Eigentlich erwartet er nach dem Blick auf den Kartentitel eine Karte des Reiches Karls I. zu sehen. Allerdings sieht er eine Karte, die das Reich nicht als Ganzes, sondern im Status verschiedener Teilungen zeigt. Der Untertitel besagt, dass das Reich „zerfiel durch den Vertrag zu Werden (Maas) in drei Länder.“ Und tatsächlich zeigen die unterschiedlichen Schraffierungen die drei Reiche, wie sie auch im Schulbuchtext beschrieben sind. Im Titel ist darüber hinaus zu lesen: „Lotharingen (punktirt) wurde durch den Vertrag zu Mersen (gestrichelte Lauflinie) nach Ost- und Westfranken verteilt.“ Der Tatsache, dass Lotharingen im Vertrag von Mersen aufgeteilt wurde, kann nur zugestimmt werden. Allerdings besagt die Karte selbst etwas anderes. Eingezeichnet sind erneut die Bestimmungen von Ribemont anstatt der von Mersen, erkennbar an der Ausdehnung des ostfränkischen Reiches im Nordwesten und an der Eigenständigkeit Burgunds. Es scheint so, als hätten GÖBEL und VOM HOF die Bestimmungen von Ribemont und Mersen zusammen dem Vertrag von Mersen zugeschrieben. Mangelnde wissenschaftliche Präzi-



Karls großgermanisches Reich

Abb. 61: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße I. Crüwell 1942. S. 112

Vertreter der zeitgenössischen Wissenschaft spiegeln insofern die Meinung der Schulbuchautoren wider, als sie, wie Friedrich CORNELIUS und Walther ECKHARDT, die Bedeutung des Vertrags von Verdun deutlich relativierten. Zwar hätte es ab diesem Zeitpunkt getrennte ost- und westfränkische Reiche gegeben, die „deutsche Geschichte“ hätte zu diesem Zeitpunkt aber noch

¹⁰⁷⁹ KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschule Band 2. Diesterweg 1940. S. 150

nicht begonnen, sondern erst mit dem „Werk Heinrichs I.“¹⁰⁸⁰. Und auch Theodor MAYER unterstützte diese Deutung teilweise, denn für ihn bildete der Vertrag von Verdun zwar das Ende des Reichs Karls ‚des Großen‘ und damit den „Abschluß der Antike“¹⁰⁸¹. Das Mittelreich allerdings hatte für ihn nur einen Interimscharakter:

*„Seine Westgrenze [Anm. des Mittelreiches] wurde aber dann mit einer kurzen Unterbrechung von 911-925 die Westgrenze des Deutschen Reiches und blieb unverändert fast ein halbes Jahrhundert, in ihren Grundzügen über neunhundert Jahre in Kraft. Es gibt also kaum ein Vertragswerk, das so lange Gültigkeit erlangt hat als der Verduner Vertrag. Daß und wie die Grenze durchlöchert wurde, daß sie zerbröckelte, zeigt in der Folgezeit das Kräfteverhältnis zwischen dem Ost- und Westreiche, zwischen Deutschland und Frankreich an.“*¹⁰⁸²

Aus dem ersten Satz geht hervor, dass MAYER hier eigentlich von den Bestimmungen des Vertrags von Ribemont sprach, er ist also ähnlich ungenau wie die Karten. Außerdem zog auch er, wie in Abb.60 in der Karte von KLAGGES zu sehen war, einen Bogen über die Geschichte hinweg bis zur heutigen Zeit. Interessanterweise setzte sich also in der Literatur die Beobachtung fort, dass Bestimmungen des Vertrags von Ribemont als Vertrag von Mersen ausgegeben werden.

In weiteren Atlanten der Zeit wie beispielsweise in „3000 Jahre deutsche Geschichte in Karten, Skizzen und Bildern“ wurde allerdings der Vertrag von Mersen als solcher korrekt in Karten eingezeichnet.¹⁰⁸³ Auch in Harms Neuem Deutschen Geschichts- und Kulturatlas von [1934] wurde nach unterschiedlichen Phasen des Zugewinns des Mittelreiches zum ostfränkischen Reich unterschieden.¹⁰⁸⁴ Der Vertrag von Ribemont blieb auch in der Ausgabe von 1943 unerwähnt, allerdings geht aus der dortigen Karte hervor, dass nicht schon zum Vertrag von Mersen das gesamte nördliche Mittelreich an Ostfranken ging.¹⁰⁸⁵ Zeitgenössische Geschichtsatlanten geben die Teilungsverträge demnach durchaus korrekt an. Die falschen Darstellungsweisen in den Schulbüchern scheinen den Vereinfachungstendenzen geschuldet zu sein.

5.2.2.3.1 Exkurs: Verwendung von Exonymen und Endonymen

Wie im Einführungskapitel Karten erläutert, handelt es sich bei Exonymen um Fremdbezeichnungen. Diese werden verwendet, um Zugehörigkeiten über politische Grenzen hinweg oder Ansprüche auf Gebiete oder Ortschaften geltend zu machen. Ein solches Beispiel sind die unterschiedlichsten Bezeichnungen des Ortes Verdun und der damit zusammenhängenden Namensgebung des Teilungs-

1080 CORNELIUS, Friedrich; ECKHARDT, Walther: Abriß der Germanischen Geschichte. Vom Kimbernzug bis zu Karl dem Großen und der Wikingerzeit. Leipzig 1943. S. 71

1081 MAYER, Theodor: Der Vertrag von Verdun. In: MAYER, Theodor (Hrsg.): Der Vertrag von Verdun 843. Neun Aufsätze zur Begründung der europäischen Völker- und Staatenwelt. Leipzig 1943. S.5-30. S.8

1082 MAYER 1943, S.5-30. S.25

1083 Vgl. „Reich des Frankenkaisers Karl und die Teilungen in den Verträgen: 843 zu Verdun, 870 zu Mersen“. In: VOGEL, J.: 3000 Jahre deutsche Geschichte in Karten, Skizzen und Bildern. Breslau 1939, S. 5

1084 „Aufteilung des karolingischen Reiches und Zerfall des Mittelreiches“. In: Harms. Neuer Deutscher Geschichts- und Kulturatlas. Ausg. A. [1934]. S. 11

1085 Vgl. „Teilung zu Verdun (Wirten) 843“. In: Neuer Deutscher Geschichts- und Kulturatlas. Leipzig 1943. S. 31

vertrags. In zwei Karten des Diesterweg¹⁰⁸⁶ und des Schroedel-Verlags¹⁰⁸⁷ wird der Ort mit der französischen Bezeichnung „Verdun“ auf der Karte eingezeichnet. Allerdings handelt es sich bei der Karte des Diesterweg-Verlags um eine sehr frühe Karte von 1933, die in 4. Auflage veröffentlicht wurde. Sie ist daher zu vernachlässigen. Fünf Karten stechen hervor, da sie neue Namen für den Ort „Verdun“ fanden. „Verdun“ wird entweder als „Virten“¹⁰⁸⁸ oder als „Werden“¹⁰⁸⁹ bezeichnet. Bezeichnenderweise kann der Begriff „Werden“ allerdings nur in Veröffentlichungen von VOM HOF; SEIFERT und HEINEN des Verlags Crüwell gefunden werden. „Virten“ dagegen wird von drei unabhängigen Verlagen und unterschiedlichen Autoren verwendet. Es scheint, als sei diese Verwendung weiter verbreitet gewesen. Die Aussage, die hinter der Verwendung steckt, ist allerdings dieselbe.

Zum einen möchte damit gezeigt werden, dass es sich bei Verdun um eine deutsche Stadt mit einem deutschen Namen handelt, die eigentlich auch mitten in Deutschland liegen müsste. Da dies zum Entstehungszeitpunkt nicht der Fall war, sollte diese Situation revidiert werden. Des Weiteren sollten in einer Zeit, in der Frankreich als deutscher ‚Erbfeind‘ von der Politik proklamiert wurde, keine unnötigen französischen Worte in den Schulbüchern verwendet werden. Aus diesem Grunde werden die Begriffe ‚germanisiert‘.

Für die Verbreitung des Wortes „Virten“ spricht darüber hinaus, dass es ebenfalls in Atlanten gefunden werden kann. Obwohl hier der Begriff Verdun deutlich überwiegt, wird in Einzelfällen das ‚eingedeutschte Wort‘ in Klammern angegeben „Teilung zu Verdun (Wirten) 843“¹⁰⁹⁰. Allerdings scheint der Name „Virten“ nicht so weit verbreitet zu sein, als dass es für ihn eine einheitliche Rechtschreibung gab, denn hier wird der Ort mit W geschrieben. Damit orientiert sich der Geschichte- und Kulturatlas an der Schreibweise, die im Mittelalter im deutschsprachigen Gebiet für Verdun durchaus gebräuchlich war. Die Schulbuchautoren greifen daher meist auf Schreibweisen einer Zeit zurück, in der Verdun tatsächlich noch auf deutschem Gebiet lag.

5.2.2.4 Fazit des Darstellungsgegenstandes „Die Teilung des Reiches“

Verglichen mit **inhaltlichen** Beobachtungen desselben Themenbereiches vor 1933 konnten folgende Veränderungen festgestellt werden:

- » In diesem Themenbereich ist keine Unterteilung der einzelnen, durch die Teilungsverträge entstandenen, Reiche zu finden. Ein Grund hierfür mag sein, dass die nationalsozialistische Ideologie sich auf das ostgermanische Reich der Zeit bezog. Eine Unterteilung in einzelne Völker oder Stämme hätte daher im Widerspruch mit der gebetsmühlenartige Wiederholung der ‚Volksgemeinschaft‘ gestanden.

1086 „Die Westgrenze“. In: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen, gekürzte Ausgabe A Teil V. 1933. S.16

1087 „Die Teilung des Karolingerreiches“. In: JENNRICH, KRAUSE; VIERNOW: Geschichte für Mittelschulen II. Schroedel 1942. S. 102

1088 „Der Zerfall des Karolingerreiches“. In: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Dürrsche Buchhandlung Leipzig. 1942. S. 136; „Die Teilung zu Virten“. In: JENNRICH, KRAUSE, VIERNOW: Geschichte für Mittelschulen. Klasse 6, 5.Band. Schroedel Halle a.d.Saale. 1943?. S. 191; „Die Teilung des Karolingerreiches 843 in Virten (Verdun)“. In: KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschule Klasse 2. Diesterweg 1940

1089 „Karls großgermanischen Reich“. In: VOM HOF; SEIFERT; Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße I. Crüwell 1942. S. 112; „Der Vertrag zu Mersen“. In: VOM HOF; SEIFERT; Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße I. Crüwell 1943. S. 136

1090 „Teilung zu Verdun (Wirten) 843“. In: Neuer Deutscher Geschichts- und Kulturatlas. Leipzig 1943. S. 31

- » Der Teilungsvertrag von Verdun, der in der Weimarer Republik noch große Bedeutung hatte, scheint an Bedeutung verloren zu haben. Die Tatsache, dass die Verträge von Ribemont und Mersen in den Mittelpunkt der Betrachtung rückten, mag tagespolitischen Ursachen geschuldet sein, die eine Rücksicht auf Bestimmungen des Versailler Vertrages nicht mehr notwendig machten.

Diese inhaltlichen Schwerpunktsetzungen wurden mithilfe von verschiedenen **Darstellungsmethoden** transportiert:

- » Der eben erwähnte Ursprung der ‚deutschen Nation‘ im ostfränkischen Reich führte zu einer Überbetonung dieses Gebietes wie beispielsweise durch die Verwendung einer ausgefallenen Farbe wie schwarz (Abb.6o).
- » Wie auch schon in der Weimarer Republik konnte vermehrt beobachtet werden, dass die wissenschaftlich korrekte Darstellung der Teilungsverträge kaum vertreten war. Vielmehr ist häufig eine Vermischung der einzelnen Bestimmungen oder ein Widerspruch von Schulbuchtext und Kartendarstellung zu beobachten.
- » Anfangs wurde angenommen, dass die Bedeutung von Sprachenkarten bzw. integrierten Sprachengrenzen nach 1933 abnehmen würde. Diese Vermutung konnte bestätigt werden. Es ist anzunehmen, dass die Sprachengrenzen in der Gegenwart eher hinderlich gewesen wären, um Eroberungen im Westen zu rechtfertigen.
- » Um vermeintlich ‚deutsche‘ Wurzeln der Gegenden oder Ortschaften nachzuweisen, eignete sich die Verwendung von Exonymen, wie am Beispiel von Verdun (Werden) gezeigt werden konnte.

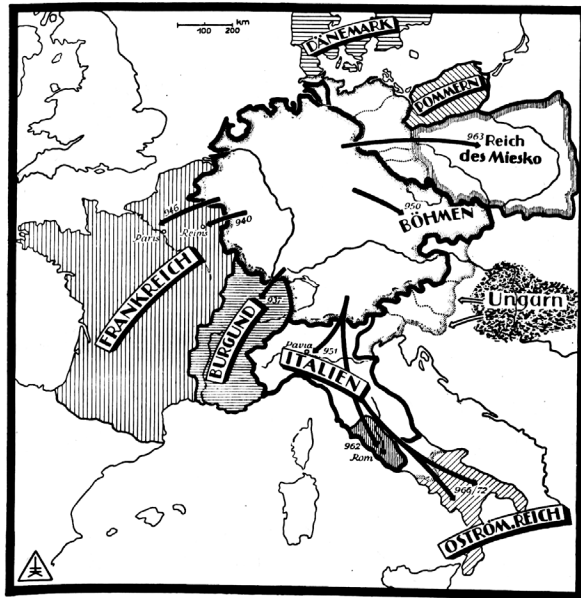
5.2.3 Die Darstellung des Reiches in den folgenden Jahrhunderten (10.-13. Jahrhundert)

Ein Vergleich zu Karten der Weimarer Republik ist an dieser Stelle schwierig, da zu den dort identifizierten Vergleichskategorien „Bedrohung des Reiches von außen“ und „Expansionsbestrebungen und Expansionen des Reiches“ nach 1933 keine Erkenntnisse zu gewinnen waren. Vielmehr ist eine Schwerpunktverlagerung hin zu Fragen der Reichseinheit zu beobachten. Daher ist der diachrone Vergleich an dieser Stelle nur eingeschränkt möglich.

Wie bereits erklärt, wurden im Nationalsozialismus nur diejenigen Karten des Themenbereiches Mittelalter untersucht, von denen thematische Äquivalente in der Weimarer Republik gefunden wurden oder die untereinander vergleichbar waren. Dadurch ergaben sich für die Entstehungszeit von 1933 bis 1945 drei thematische Bereiche: Erstens die „Entwicklung des Reiches“. Hierunter sind zwei dynamische Karten zu finden, die Entwicklungen über mehrere Generationen veranschaulichen. Zweitens fünf Karten, die das „Reich Ottos I.“ zeigen und drittens fünf Karten, die die „Stammesherzogtümer“ thematisieren. Die Anzahl der Karten in den Schulbüchern spricht für einen Bedeutungszuwachs des Mittelalters bzw. für einen generellen Bedeutungszuwachs kartographischen Materials im Geschichtsunterricht der Mittelschule nach 1933.

5.2.3.1 Otto I. und das Ottonische Reich

Obwohl aus der Weimarer Republik keine Karten zu Otto I. vorliegen, lohnt ein Blick auf die Karten des Nationalsozialismus, denn derselbe Inhalt wurde hier auf sehr unterschiedliche Art und Weise dargestellt. Als Beispiel soll hier zum einen die Karte „Reich Ottos I.“, erschienen im Teubner Verlag und die Karte „Das Ottonische Reich“, erschienen im Diesterweg-Verlag, vorgestellt werden. Die zweite Karte geht über den Tod Ottos I. hinaus, ist allerdings in diesem Schulbuch die einzige Karte zu diesem Themenbereich und kann daher durchaus zu einem Vergleich herangezogen werden.



Reich Ottos I.
(Die Pfeile weisen auf die Wiederherstellung der Ordnung in den Nachbargebieten hin)

Abb. 62: MAHNKOPF, Johannes: Von der Urzeit zum Großdeutschen Reich. Klasse 3. Teubner 1942. S. 11

In Bezug auf Einheitlichkeit des Reiches ist die Karte eindeutig. Es findet sich innerhalb des Reiches nur eine Beschriftung eines Volkes und zwar der Böhmen, aber es scheint, als seien sie nur aus dem Grund zu sehen, da Otto I. dort 950 die Ordnung wiederherstellte, wie es in der Legende in Klammern unter dem Titel heißt. Das Reich hebt sich durch eine dicke schwarze und leicht schraffierte Grenzlinie sowie eine weiße Färbung von den anderen Gebieten ab. Weniger dick ist die Linie, die Burgund und Norditalien umschließt. Sie gehören also auch zum Reich, sind aber nicht gleichwertig. Eindeutig ist die Rolle der Gebiete im Nordosten, westlich von Pommern und dem „Reich des Miesko“¹⁰⁹¹.

Die Reichseinheit wird durch den Text unterstrichen. Denn hier ist zu lesen, dass „im Reiche [...]“

aller Zwiespalt gebannt [...]“¹⁰⁹² gewesen sei, die Grenzen im Westen gesichert worden seien und aus ganz Europa und dem Orient die Gesandten kamen, um Otto I. zu huldigen.¹⁰⁹³

Dieser Meinung widersprach Martin LINTZEL, Professor für mittelalterliche Geschichte an der Universität Halle teilweise, wenn er von „hochverräterischen Umtrieben“¹⁰⁹⁴ schrieb, die in den deutschen Fürstentümern während Ottos Abwesenheit zu erkennen gewesen seien. Durch dessen Italienfeldzüge hätten sowohl seine Stellvertreter in Sachsen als auch in den anderen Fürstentümern zu Selbstständigkeitstendenzen geführt¹⁰⁹⁵. Allerdings hätten diese nie zu wirklichen Regierungskrisen im Reich geführt.¹⁰⁹⁶

Das deutsch-französische Grenzgebiet, auf das in dieser Arbeit besonderen Wert gelegt werden soll, befindet sich ohne weitere Erwähnung innerhalb des ottonischen Reiches. Von diesem Gebiet ausgehend, zeigt ein schwarzer Pfeil in das Gebiet Burgund. Laut Legende handelt es sich hierbei um Zeichen

1091 Meint wahrscheinlich Mieszko, ab etwa 960 erster Herzog von Polen

1092 MAHNKOPF, Johannes: Von der Urzeit zum Großdeutschen Reich. Klasse 3. Teubner 1942. S. 10

1093 Vgl. ebd. S. 11

1094 LINTZEL, Martin: Die Kaiserpolitik Ottos des Grossen. München und Berlin. Oldenbourg 1943. S. 86

1095 Vgl. LINTZEL S. 88

1096 Vgl. LINTZEL, Martin: Die Kaiserpolitik Ottos des Grossen. München und Berlin. Oldenbourg 1943. S. 89

der Wiederherstellung der „Ordnung in den Nachbargebieten“. Geprägt ist die Karte darüber hinaus von aggressiv wirkenden Pfeilen aus Richtung Ungarn. Durch die ungewöhnliche Schraffierung entsteht der Eindruck eines Insektenschwarms, der das Reich von Osten angreift. Trotz aller Ruhmestaten Ottos I., die sowohl die Karte als auch der Text beschreiben, schwingt eine unterschwellige Gefahr von Osten mit.

Laut Heinrich GÜNTER, von 1923 bis 1935 Professor für mittelalterliche Geschichte an der Universität München, hätten die Pfeile zusätzlich von Frankreich Richtung Elsass zeigen müssen. Er spricht von einer „Unbeständigkeit im Westen“¹⁰⁹⁷, die sich durch Angriffe Ludwigs IV. auf das Elsass ausdrückte. Lothringen wäre zwar schon unter Heinrich I. wieder „ohne Heerfahrt“¹⁰⁹⁸ zum Reich gekommen und hätte seither zum „Reichsverband“¹⁰⁹⁹ gehört, trotzdem sei Lothringen immer „ränkevoll“ gewesen. Außerdem sei es „nicht leicht [gewesen], Lothringen innerlich vom Westen zu lösen und zu beruhigen“¹¹⁰⁰. Dafür hätte Otto I. gezielt Bischöfe aus anderen Fürstentümern in Lothringen eingesetzt, um sie enger ans Reich zu binden.¹¹⁰¹ In der Karte wird kein Zweifel an der Zugehörigkeit Lothringens zum Reich sowie deren Willen der Zugehörigkeit gelassen. Vielmehr sichert Otto über die Grenzen Lothringens hinaus die Ordnung in Frankreich. Lothringen 1942 als am Westen orientiert darzustellen, wäre nicht im Sinne einer Rückgewinnungspolitik des Entstehungszeitraums gewesen.

Die zweite Karte unterscheidet sich von der Karte des Teubner-Verlags, da keine Pfeile und damit keine Expansionsbestrebungen bzw. Gefahren von außen zu erkennen sind. Des Weiteren wird die Frage der Einheit des ottonischen Reiches hier grundlegend verschieden beantwortet.

Innerhalb des Gebietes, das in Abb.62 einheitlich weiß verzeichnet war, sind in weißer Farbe auf schwarzer Schraffierung die „Herzogtümer“ Sachsen, Thüringen, Merseburg, Franken, Bayern, Schwaben, Oberlothringen und Niederlothringen zu sehen. Das Reich wird, im Gegensatz zu Abb.62, als höchst heterogen dargestellt. Außerdem sind Gebiete innerhalb des Reiches näher charakterisiert. So handelt es sich bei den Gebieten Verona und Kärnten um „nach dem Tode Otto I. von Bayern abgetrennte Gebiete“. Das Königreich Böhmen wie auch Polen seien „Staaten unter deutscher Lehnshoheit“ und das nordöstliche Gebiet, das in der Teubner-Karte noch Zugehörigkeitsfragen aufwarf, wie auch die Ostmark südlich von Böhmen, sind als Grenzmarken näher bestimmt. Es ist eindeutig zu erkennen, dass Polen und Pommern auf dieser Karte nicht mehr zum ottonischen Reich gehören.



Abb. 63: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 8

1097 GÜNTER, Heinrich: Kaiser Otto der Große. Stuttgart, Berlin 1941. S. 48

1098 Ebd., S. 18

1099 Ebd., S. 17

1100 Ebd., S. 50

1101 Vgl. ebd., S. 50

Das Elsass gehört zum Herzogtum Schwaben, während Lothringen als selbstständiges Gebiet Oberlothringen verzeichnet ist. Allerdings werden die in der Karte beschrifteten Herzogtümer im Text kaum erwähnt. Einzig die Tatsache, dass König Otto I. sich bei Verwaltungs- und Regierungsaufgaben nicht auf sie verlassen konnte, wird als Ursache dafür genommen, dass Otto Bischöfe und Pfarrer mit diesen Aufgaben betrauen und sich dadurch in die Abhängigkeit der Kirche begeben musste. Allerdings löste er diese Abhängigkeit laut Schulbuch bald, da er dem Papst zu Hilfe eilte und dadurch das Abhängigkeitsverhältnis umdrehte.¹¹⁰²

5.2.3.2 Die Stammesherzogtümer

In den Schulbüchern befindet sich in den Kapiteln nach Karl ‚dem Großen‘ mehrmals ein Kapitel über die „Stammesherzogtümer“. Sie seien aus den „alten“ Stämmen¹¹⁰³ hervorgegangen und hätten große Selbstständigkeitsbestrebungen innerhalb des Reiches an den Tag gelegt, wodurch sie einem jeden König die Verwaltungsaufgaben des Reiches erschwert hätten, so die Schulbuchautoren KRÖLLER und HERRMANN.¹¹⁰⁴

Die untersuchten Karten können in zwei Gruppierungen eingeteilt werden. Exemplarisch für die erste Gruppe soll Abb.64 stehen, erschienen in „Die ewige Straße 2“ von VOM HOF, SEIFERT und HEINEN im Crüwell-Verlag. Als Besonderheit fällt auf, dass auf der Karte nicht, wie vermutet, fünf Stammesherzogtümer zu sehen sind, sondern mit Friesland und Thüringen sieben eingezeichnet wurden. Dies wird im Text allerdings relativiert, denn es wird berichtet, dass die umliegenden Herzogtümer sich die beiden kleinen, Friesland und Thüringen, zu großen Teilen einverleibt hätten. Neben der Darstellung der Stammesherzogtümer finden sich bei dieser Kartengruppe äußere Feinde wieder. Während sie bei GRUNWALD und LUKAS (Abb.65)¹¹⁰⁵ durch Bezeichnungen in Großbuchstaben das Reich zu erdrücken scheinen, wird in Abb.64 durch die Verwendung von soldatischen Figuren die Bedrohungslage verdeutlicht. Allerdings wirken hier nicht alle Nachbarvölker gleich bedrohlich. Die Slawen und Böhmen verneigen sich gen Westen und nehmen eine demütige Haltung gegenüber dem König ein. Dies wird durch die Legende unterstrichen: „Der Böhmerherzog, die Elbslawen und später auch die Polen mußten dem deutschen Kaiser huldigen.“. Auch die hellblaue Farbe, in der ihre Gebiete (außer Polen) umrandet sind, weist darauf hin.



Abb. 64: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße 2. Crüwell 1942. S.10

Neben den Madjaren, die auf einem Pferd von Südosten gen ostfränkisches Reich galoppieren, die aber laut der Legende schon geschlagen waren, scheint der zweite große Aggressor in Frankreich zu stehen. Die Figur sitzt auf einem Pferd und deutet mit einem Schwert wie ein Feldherr, der den Angriff befiehlt, gen Osten. Die Schüler lernen, dass vorgeblich seit dem frühen Mittelalter Aggressionen vom westlichen Nachbarn Frankreich ausgingen und erkennen vermeintli-

1102 Vgl. GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 6f

1103 GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Hirt 1933. S. 19

1104 Vgl. KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner 1933. S. 40

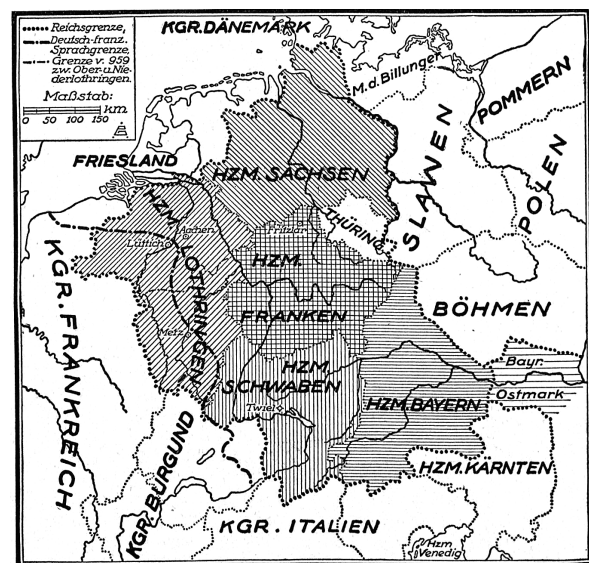
1105 GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Wehrhan. Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen 2. Zweiter Teil. Diesterweg Verlag Frankfurt am Main 1939. S. 1

che Versuche, Lothringen nach Frankreich zu integrieren.

Die Besonderheit der figürlichen Darstellung von Fürstentümern setzt sich innerhalb des Deutschen Reiches fort. Außer den Friesen und Thüringern werden alle Fürsten durch einen Krieger symbolisiert. Der sächsische Herzog ist der einzige berittene und gekrönte Fürst und befindet sich in einem komplett ausgefüllten Gebiet. Dies könnte darauf anspielen, dass nach dem gewählten fränkischen König Konrad I. die Königswürde an Heinrich von Sachsen weitergegeben wurde. Der sächsische Herzog war nun König und er richtete sein Augenmerk nach Osten, wie es auch die Karte andeutet. Die einzige nach Westen gerichtete Figur ist der Vertreter Lothringens. Lothringen hatte an der Wahl Konrads I. zum König nicht teilgenommen, sondern „sich [...] zum westfränkischen Reich bekannt [...]“.¹¹⁰⁶ Er wird zwar als zu den Stammesherzogtümern gezählt, wendet sich aber schon leicht ab. Mit dieser Sichtweise unterstreichen VOM HOF, SEIFERT und HEINEN durchaus die verbreitete wissenschaftliche Meinung ihrer Zeit. GÜNTER beispielsweise schreibt 1941 von den Schwierigkeiten der deutschen Kaiser, die „unbeständigen und ränkevollen“¹¹⁰⁷ Lothringer beim Reich zu halten. Abb.64 ist allerdings die einzige Karte, die diese frankophile Haltung der Lothringer andeutet. In allen anderen Karten wird sie aus Gründen des Gegenwartsbezugs verschwiegen, um Lothringen als schon immer deutsches Land präsentieren zu können. Ein Beispiel hierfür bietet Abb.65 des Diesterweg-Verlags. Ein Teil Lothringens wird in dieser Karte durch das Verzeichnen der Sprachengrenzen eindeutig dem ‚deutschen‘ Einflussgebiet unterstellt.

Die Sprachgrenze ist nicht datiert, wodurch unklar bleibt, ob es sich dabei um die Sprachgrenze der Entstehungszeit der Karte oder des historischen Gegenstands der Karte handelt. Allerdings ist festzuhalten, dass sowohl das damalige Elsass als auch Lothringen innerhalb des deutschen Sprachgebietes zu finden sind. Im Süden sind die Vogesen als Trennung zu erahnen, im Norden bewegt sich die Grenze zwischen Lüttich und Aachen und östlich von Metz entlang.

Eine Sprachgrenze taucht auch auf einer Karte der zweiten Gruppierung auf, die ansonsten eine geringe Komplexität und Nichtbeachtung der Nachbarvölker gemein haben. Ferner lässt sich bei ihnen das Herzogtum Thüringen nicht identifizieren und Friesland befindet sich teilweise außerhalb des Reiches.



Die deutschen Stammesherzogtümer.
Abb. 65: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: WEHRHAN. Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen 2. Zweiter Teil. Diesterweg Verlag Frankfurt am Main 1939. S. 1

¹¹⁰⁶ VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße 2. Crüwell 1942. S. 12

¹¹⁰⁷ GÜNTER, Heinrich: Kaiser Otto Große. Stuttgart, Berlin 1941. S. 17

Aufgrund fehlender Städtenamen ist ein Vergleich der Sprachgrenzen auf den Karten in Abb.65 und 66 schwierig, aber dank der Orientierung an Flüssen kann von einer deutlichen Ähnlichkeit gesprochen werden.



Abb. 66: GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen 3. Hirt Breslau 1942. S. 6

Darüber hinaus sind die topographischen Elemente in der Karte in Abb.66 hervorzuheben. Entweder war die Erklärung in der Legende notwendig, weil nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die Schüler diese Farbgebung für die Verwendung von Höhenprofilen kannten, oder die Frage der Höhenunterschiede erschien für den inhaltlichen Zusammenhang von besonderer Bedeutung.

Sowohl im Diesterweg- als auch im Hirt-Verlag sind demnach immer noch Elemente von Sprachkarten zu finden. Vorher angestellte Vermutung, der ‚Rassegedanke‘ habe die Sprachargumentation komplett überlagert, kann daher nicht bestätigt werden. Sprache war augenscheinlich ein einfacher nachvollziehbarer Parameter und scheint besonders für jüngere Schüler besser geeignet gewesen zu sein, die Zugehörigkeit der Gebiete bis zu den Vogesen zum ‚Deutschen Reich‘ deutlich zu machen.

Die Tatsache, dass die Stammesherzogtümer überhaupt durch so viele Karten gewürdigt wurden, überrascht, denn eigentlich schreibt KLAGGES in seinem „Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung“, dass Heinrich I. zu Beginn seiner Amtszeit „deutsche Stämme“ vorfand als er starb (936), „hinterließ er ein deutsches Volk“¹¹⁰⁸. Wären die Herzöge und Fürsten allerdings schon 936 entmachtet worden, hätten sie sicherlich keine so große Bedeutungszuschreibung durch Karten in nahezu allen nationalsozialistischen Schulbüchern erfahren. Einmal mehr zeigt dieses Beispiel, dass das Werk von KLAGGES zwar als „geschichtsdidaktisches Grundlagenwerk“ der Zeit gilt, sein Einfluss in der Realität allerdings nicht überschätzt werden darf.

5.2.3.3 Die Staufer

Der einzige Themenbereich, in dem in der Weimarer Republik mehrere Karten zu finden waren, ist der Bereich der Staufer. Die Darstellung dieses Themas als Karte in drei nationalsozialistischen Schulbüchern erlaubt sowohl einen längsschnitt- als auch einen querschnittartigen Vergleich. In Abb.67 wird „Das Deutsche Reich unter den Staufern“ in der gleichnamigen Karte komplett schwarz eingefärbt.

Es wirkt dadurch auf den Betrachter sehr dominant. Diese Deutung wird zusätzlich unterstrichen, da angrenzende Gebiete und Länder nicht eingezeichnet wurden, sondern es sich um einen sehr engen Kartenausschnitt handelt. Unterschieden wurden die Gegenden innerhalb der Schwarzfärbung zum einen nach Reichsgebiet (schwarz), nach Normannenerbe (Süditalien grau) und nach Lehnbesitz (Pommern und Schlesien hellgrau). Das Kgr. Burgund, die Lombardei, der Kirchenstaat und das Kgr.

¹¹⁰⁸ KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Frankfurt am Main 1938. S. 329

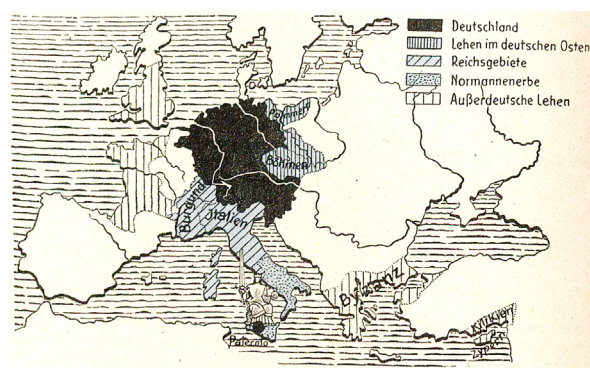
Böhmen sowie Mähren sind innerhalb des Reichsgebiets zwar beschriftet, in der Legende sonst allerdings nicht beachtet. Sie scheinen ebenfalls fest zum Reich zu gehören, das durch die schwarze Farbe wie ein einheitlicher, mächtiger Block wirkt.

Ähnliche Elemente sind in der Karte „Das Reich der Staufer“¹¹⁰⁹ (Abb.68), erschienen im Schulbuch „Die ewige Straße I“ im Crüwell-Verlag, zu beobachten. Schwarz ist allerdings nach der Legende „Deutschland“, während zu den Lehen hier auch „Böhmen“ gehört, das in Abb.67 schon geschlossen zum Reich gehörte. Auch Burgund und Italien sind als „Reichsgebiete“ gesondert vermerkt, was zuvor nicht der Fall war (Abb.68).

Neu ist ebenfalls die Verortung „außerdeutscher Lehen“ in England, Frankreich, Griechenland, Zypern und Kilikien. Gemeinsam haben die Karten allerdings das „Normannenerbe“ in Süditalien. Wie bei Crüwell üblich, findet sich auch auf dieser Karte eine Figur: Hier sitzt „Friedrich II.“ auf Sizilien mit den Reichsinsignien in der Hand und schaut nach Süditalien. Der Kaiser ist also in „Deutschland“ nicht anwesend und somit für die Fürsten nicht präsent. Eine Vernachlässigung der deutschen Fürsten ist im Text allerdings nicht zu finden. Ganz im Gegenteil, die Macht des Kaisers wird dadurch unterstrichen, dass erzählt wird, dass beispielsweise die Könige von England, Zypern, Kalikien und auch der byzantinische Kaiser ihm jährlich „Goldtribut zahlten und ihm huldigten“.¹¹¹⁰ Diese Bemerkungen sind, unter Abwandlung einiger weniger Worte, beinahe wörtlich KLAGGES „Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung“ entnommen. Allerdings ging KLAGGES noch weiter und erklärte, warum dieses Reich nicht von Bestand sein konnte. Einerseits sei es zu „römisch“ gewesen: „Ein Deutscher [Anm. d. Verf.: Heinrich VI] stand im Begriff den Wunschraum der großen Römer, drei Erdteile zu beherrschen und nordisch zu führen, zu verwirklichen.“¹¹¹¹ Andererseits stand es „auf tönernen Füßen“¹¹¹².



Abb. 67: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Hirt Verlag 1933. S.45



Das Reich der Staufer unter Heinrich VI., der wie auch sein Sohn Friedrich II. von Palermo auf Sizilien aus herrschte. Abb. 68: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße II. Crüwell Verlag 1943. S. 56

1109 VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße II. Crüwell Verlag 1943. S. 56

1110 Ebd. S. 55

1111 KLAGGES, S. 339

1112 KLAGGES, S. 339

Und er beschrieb den Konflikt zwischen Welfen und Staufern, wenn er klagt, dass „Deutschland, das sich von dem Staufer vernachlässigt fühlte, [fiel] zur Hälfte dem Welfen Otto“¹¹¹³ zu. Die oben getroffene Vermutung, die den Einfluss von KLAGGES auf die Geschichtsdidaktik reduziert sah, muss hier für die drei Autoren vom Hofe, Seifert und Heinen widerlegt werden. Allerdings handelt es sich bei den untersuchten Punkten durchaus um Aspekte, die von der Geschichtswissenschaft flächendeckend anerkannt wurden. Die von KLAGGES darüber hinaus getroffene Deutung bezüglich des Staufer-Welfen Konflikts findet sich hingegen im Schulbuch nicht. Auch heutige Wissenschaftler unterstreichen die Deutung der Karte, wenn beispielsweise Weinfurter schreibt, dass Friedrich II. meist in Rom und Sizilien weilte¹¹¹⁴. Auch bei ihm ist nicht die Rede von Widerständen der deutschen Fürsten. Allerdings änderte sich das im 12. und 13. Jahrhundert, als die Bedeutung der Fürsten immer mehr anstieg.¹¹¹⁵

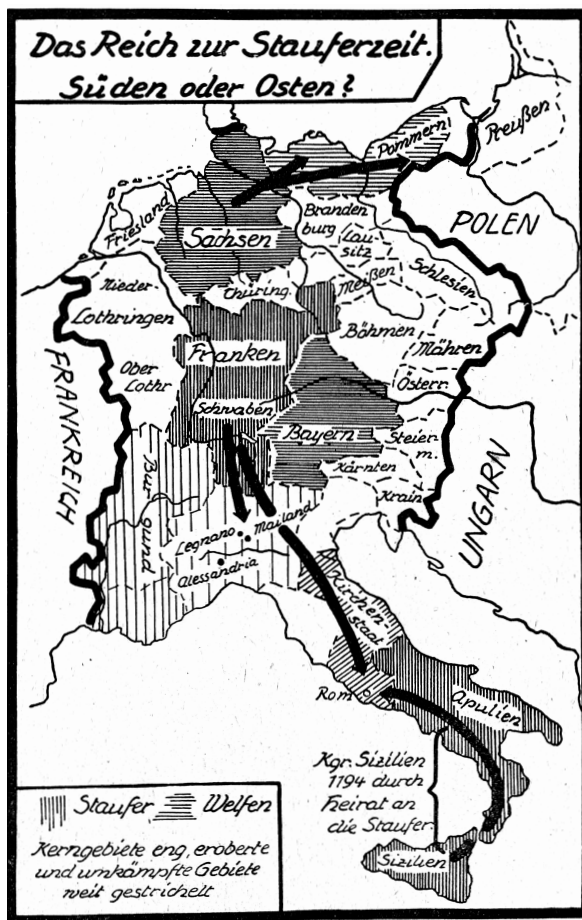


Abb. 69: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. Dürsche Buchhandlung 1942. S.41

Eine Einheit, wie sie in den beiden vorgestellten Karten suggeriert wird, lässt sich in der Karte „Das Reich zur Stauferzeit. Süden oder Osten?“ (Abb.69) von Herbert GÖBEL nicht erkennen. Allerdings kommt hier der von KLAGGES angesprochene Zwist der Königshäuser zum Ausdruck: Das „Reich“ ist auf der Karte nach Westen, Norden und Osten durch eine dicke schwarze Linie abgegrenzt, nach Süden durch das Mittelmeer begrenzt. Innerhalb dieser Linie finden sich auf einer ersten Ebene verschiedene Schraffuren: weiß sind zum Beispiel Nieder- und Oberlothringen eingezeichnet. Eng vertikal werden „Kerngebiete“ der Staufer, weit gestrichelt „eroberte und umkämpfte Gebiete“ vermerkt. Zu den „Kerngebieten“ gehören neben Franken und Schwaben (und damit dem Elsass) auch Apulien und Sizilien. Umkämpfte Gebiete wären Burgund, vor allem aber die Lombardei. Horizontal gestrichelt findet der Leser Kerngebiete der Welfen, die sich auf Bayern und Sachsen sowie umkämpfte bzw. eroberte Welfengebiete im Nordosten in Pommern beschränken. Der Kirchenstaat erhält eine eigene, unabhängige Schraffierung. Neben der Farbe finden sich weitere Elemente, die ebenfalls

gegen eine Einigkeit dieses Reiches sprechen. Zum einen finden sich gestrichelte Linien, die die Grenzen der einzelnen Fürstentümer verdeutlichen. Zum anderen sind diese Fürstentümer in der Karte namentlich aufgeführt und machen damit den Eindruck eines Reiches, das einen Zusammenschluss mehrerer Fürstentümer bildete.

Die Karte ist gestalterisch ein Beispiel für den engen Zusammenhang von Titel und verwendeten

1113 KLAGGES, S. 339

1114 Vgl. WEINFURTER, Stefan: Vier Vorlesungen von Prof. Dr. Stefan Weinfurter. München 2010. S. 94

1115 Vgl. WEINFURTER 2010, S. 100

Darstellungsmitteln. Der Titel setzt einen zusätzlichen Schwerpunkt innerhalb des Themenbereiches Stauferreich, indem er die Frage stellt, ob sich das Reich eher nach Süden oder nach Osten ausweiten sollte. Äquivalent hierzu findet sich die Fragestellung in Form von dicken schwarzen Pfeilen nach Osten und Süden innerhalb der Karte wieder. Weder Text noch Karte beantworten die Frage abschließend. Im umgebenden Schulbuchtext wird lediglich deutlich, dass verschiedene Generationen von Stauferkaisern diese Frage unterschiedlich beantworteten¹¹¹⁶.

Zuletzt soll ein letzter Blick auf den Kartenausschnitt bzw. die Perspektive der drei analysierten Karten gelenkt werden. Die Karte „Das Reich der Staufer“¹¹¹⁷ (Abb.68) zeigt ganz Europa und das Baltikum, inklusive dem Schwarzen Meer und relativiert damit die Größe des Reiches einerseits, zeigt aber auch, wo überall Verbündete bzw. abhängige Staaten zu finden waren. „Das Deutsche Reich unter den Staufern“ (Abb.67) zeigt ausschließlich Mitteleuropa und wertet damit das Reich auf, da es den kompletten Kartenausschnitt einnimmt. Abb.69 schließlich präsentiert Mitteleuropa mit den angrenzenden Ländern. Allerdings ist die gewählte Perspektive ungewöhnlich, da die Gebiete nördlich der Alpen deutlich größer wirken als das Gebiet Italiens. Dadurch entsteht ein Übergewicht „Deutschlands“ gegenüber den staufischen Gebieten im Süden Italiens und des Kirchenstaates.

Abb.67 und 68 zeigen damit das Reich der Staufer (in unterschiedlichem Ausmaß) als geschlossenes, geeintes Reich, während Abb.69 dies nicht unterstützt, sondern den Blick auf die Fürstentümer innerhalb des Reiches lenkt. Darüber hinaus unterscheidet sich die Charakterisierung der einzelnen Gebiete. Während die Gebiete in den ersten beiden Karten nach Reichsgebiet und Lehnbesitz, das heißt, nach ihrer Bindung zum Reich unterschieden wird, rücken bei der letzten Karte die Zugehörigkeit zu Welfen oder Staufern in den Mittelpunkt, was ein Hinweis auf zukünftige Konflikte sein könnte.

Dies bestätigt auch WEINFURTER, der schreibt, dass durch die zwei rivalisierenden Geschlechter der Staufer und Welfen und die daraus resultierenden Konflikte bei der Königswahl die Bedeutung der Fürsten gestiegen sei, denn sie hätten auf ihr Recht zur Königswahl gepocht.¹¹¹⁸ Und da Friedrich II die meiste Zeit nicht mehr in deutschen Gebieten zugebracht hätte, wäre dieses „Fürstenreich“ aufgeblüht.¹¹¹⁹

Warum die Dürsche Buchhandlung bzw. der Autor Herbert GÖBEL an dieser Stelle von der üblichen Darstellung abweicht, kann nicht nachvollzogen werden. Allerdings wäre es denkbar, dass die deutsche Zerrissenheit der Einheit den anderen europäischen Großmächten gegenübergestellt werden sollte, um so die Nachteile des deutschen Reiches für die bevorstehenden Aufgaben, wie den Dreißigjährigen Krieg, herauszustellen. Sie würden damit der Meinung Martin ISKRAUTS, eines überzeugten nationalsozialistischen Studienrats, folgen, der unter anderem auch an der Bearbeitung des Putzger-Atlases von 1934 mitwirkte¹¹²⁰: „[...]von entscheidender Bedeutung war, daß unsere Nachbarn, Frankreich und England, die innere Einheit herstellen konnten, indem sie einer Idee zum Siege verhalfen. Da Deutschland dies nicht gelang, verlief die Kampffront von nun ab mitten durch das deutsche Land und jederzeit konnten die Nachbarn ihren Kampf auf das deutsche Vorfeld verlegen.“¹¹²¹

1116 Vgl. GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. Dürsche Buchhandlung 1942. S.42f

1117 GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. Dürsche Buchhandlung 1942. S.41

1118 Vgl. WEINFURTER 2010, S. 100f

1119 Vgl. WEINFURTER 2010, S. 105

1120 Vgl. LEHN, S. 239

1121 ISKRAUT, Martin: Die Behandlung der Geschichte im Zeitraum von 1517-1789. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG)

5.2.3.4 Zwischenfazit des Darstellungsgegenstandes „Das Reich im 10. - 13. Jahrhundert“

Auch wenn die Inhalte nur schwer eine Vergleichbarkeit mit Darstellungen von vor 1933 ermöglichen, so wurden doch Zusammenhänge von gewählten **Darstellungsmitteln** und Aussage deutlich, die Anwendung auf kommende Bereiche finden können:

- » In der Karte in Abb.62 sticht die Darstellung der Ungarn aus der Karte hervor. Die enge Bepunktung wirkt auf den Betrachter wie ein Insektenschwarm. Seine vermeintliche Bedrohlichkeit wird durch die Implementierung von Pfeilen unterstützt.
- » Der Crüwell-Verlag sowie die Autoren VOM HOFE und SEIFERT fallen durch ihre figürlichen und anschaulichen Darstellungsmittel besonders auf. Durch die Darstellung von Herzogtümern als Personen können diesen Charaktereigenschaften oder gesonderte Stellungen zugewiesen werden. Beispielweise wird deutlich, dass das Herzogtum Lothringen durchaus Frankreich zugeneigt war.
- » Entgegen vorheriger Vermutung sind im Nationalsozialismus nicht alle Sprachengrenzen verschwunden. Abb.66 verzeichnet sie prominent. Es ist anzunehmen, dass Schüler mit der Eindeutigkeit des Sprachenbegriff weniger Probleme hatten als mit der abstrakten Begrifflichkeit der ‚Rasse‘.
- » Zuletzt konnte beobachtet werden, dass die Perspektive des Kartenbetrachter sowie die Wahl des Kartenausschnitts auf die Wirkung entscheidenden Einfluss haben kann. Dadurch können Reiche größer, imposanter und einflussreicher wirken.

5.2.4 Fazit der veröffentlichten Schulbuchkarten von 1933 bis 1945 mit dem Kartengegenstand „Das Frankenreich und ‚Karl der Große‘“

Im **inhaltlichen Vergleich** der Karten vor und nach 1933 fällt in erster Linie auf, dass die Anzahl der Karten mit dem Kartengegenstand des Mittelalters nach 1933 **stark zugenommen** hat.

Die Analyse hat gezeigt, dass es in beiden beobachteten Zeiträumen Karten gibt, die eine Einheit suggerieren, wie auch andere, die den Schwerpunkt auf die Vielseitigkeit des „Reiches“ legen. Beide im Hirt Verlag erschienene Karten zeigen das Deutsche Reich als Einheit, wobei die Karte der Weimarer Republik (Abb.50) deutlich weniger Details enthält als die Karte von 1933 (Abb.67). Die Bedeutung dieses Zeitraumes und damit auch der Grenzverläufe sowie eingeschlossener Völker nimmt also für die Schulbuchautoren immer mehr zu.

Resultierend aus diesen Überlegungen konnten Schlüsse bezüglich der politischen Orientierung einzelner **Verlage** getätigt werden und Einflüsse der **Tagespolitik** bzw. des politischen Systems auf die Karten nachgewiesen werden:

Sowohl vom Teubner Verlag (Abb.51) als auch von der Dürrschen Buchhandlung, in denen die beiden Karten erschienen sind, die das Frankenreich vor 1933 als uneinheitlich zeigen, ist nicht bekannt, dass

10. Ergänzungsheft 1937. S. 50-72. S.56f

sie politisch gesehen am rechten Rand des Parteienspektrums zu finden gewesen seien. Ganz im Gegenteil: Der Teubner Verlag und die zuständigen Autoren sind als Verfechter der Republik und der Wissenschaftlichkeit im Geschichtsunterricht bekannt. Es ginge aber zu weit, von der Dürrschen Buchhandlung ähnliches anzunehmen – auch wenn sie sich im Nachhinein als Verlag in Opposition zum nationalsozialistischen Regime präsentierten.

Schon in der Weimarer Republik konnten **Ungenauigkeiten** bei der Darstellung der Teilungsverträge beobachtet werden. Diese unwissenschaftliche Arbeitsweise nahm nach 1933 deutlich zu. Besonders deutlich wurde diese Beobachtung bei der trennscharfen Darstellung der Teilungsverträge. Die anfangs angestellte Beobachtung, dass Inhalt zum Transportmittel für Ideologie werden sollte, kann dadurch bestätigt werden. Dass aber nach 1933 die Schulbuchautoren nicht immer sicher waren, wie diese Ideologie auszusehen hatte, zeigt sich einerseits an der unterschiedlichen Bewertung Karls I., aber auch an der Hervorhebung einzelner Teilungsverträge, abhängig von tagespolitischen Ereignissen. Während in der Weimarer Republik noch der Vertrag von Verdun als Ausgangspunkt des Deutschen Reiches betrachtet wurde, tritt im Nationalsozialismus immer mehr der Vertrag von Mersen bzw. Ribemont in den Mittelpunkt der Geschichtserzählung.

Hinzu kommt, dass die erwartete Orientierung am **„Rasseargument“** für die Zugehörigkeit eines Gebietes zu einem Nationalstaat weitgehend ausgeblieben ist. Vielmehr argumentieren die Autoren, wie in Abb. 65 und 66 zu sehen, weiterhin mit dem Kennzeichen der Sprache für die Zugehörigkeit zu einer Nation. Einerseits kann das der Einfachheit dieses Arguments geschuldet sein, das dadurch den Schülern leicht zugänglich ist. Denkbar ist aber auch, dass die Schulbuchautoren selbst Probleme bei der Umsetzung dieses neu eingeführten Denkmusters hatten. Es ist allerdings anzunehmen, dass der Begriff in späteren thematischen Einheiten sowie in anderen Schulfächern, wie Biologie tiefgreifendere Verwendung fand.

Auf der Ebene der untersuchten **methodischen Elemente** konnte eine mit der Zeit zunehmende Verwendung von **Exonymen** zur Legitimierung von Gebietsansprüchen beobachtet werden. Es ist anzunehmen, dass die jeweiligen Verlage diese Begrifflichkeiten kontinuierlich durch die gesamte Schulbuchreihe durchführen werden. Dasselbe wird für das spezielle Darstellungselement des Crüwell-Verlags gelten: Die **figürlichen Darstellungen**, die es ermöglichen eine weitere Deutungsebene in die Karten einzubauen, diese aber trotzdem auf einer didaktisch sehr reduzierten Form zu halten, wird in den kommenden Themen sicherlich weiter verwendet werden.

Kapitel 6

Analyse von Darstellungen von Grenzveränderungen zwischen 1648 und dem Ende des 18. Jahrhunderts in Geschichtsschulbüchern von 1919 bis 1945

„Von hier [Elsass] aus konnte man Süddeutschland jederzeit in Schach halten, die süddeutschen Fürsten in die eigene Gefolgschaft ziehen und Österreich bedrohen. Als Operationsbasis zum Kriege gegen das deutsche Reich ist die Erwerbung des Elsaß gedacht, und diesen Zweck hat sie seitdem oft genug erfüllt.“¹¹²²

Im 17. und 18. Jahrhundert unterlag der heutige deutsch-französische Grenzraum zahlreichen, teils sehr schnelllebigen Veränderungen. Während die vermeintlich sicheren Grenzziehungen in den Kapiteln ‚Völkerwanderung‘ und ‚Mittelalter‘ zwischen 1919 und 1945 benutzt wurden, um im Zeichen des Nationalstaatsgedankens zu definieren, wer „deutsch“ sei, wurden die Kriege des 17. und 18. Jahrhunderts dafür verwendet, die Aggressivität der Nachbarn, insbesondere Frankreichs, zu betonen und die so empfundenen Unrechtmäßigkeit der Annexionen dieser Zeit zu verdeutlichen. Die Deutung des Westfälischen Friedens unterlag über die Jahrhunderte hinweg einem Wandel. Während der Vertrag von Zeitgenossen des 17. Jahrhunderts als Beendigung des Dreißigjährigen Krieges und damit als großen Erfolg gefeiert wurde¹¹²³, wurde er im nationalstaatlichen Zeitalter zunehmend als „Diktat“ konnotiert, welches das Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen bedeutete¹¹²⁴. Die Nationalstaatsbefürworter, für die das Reich zum „Steinbruch für die ‚erfundenen‘ Traditionen in der deutschen Nationalbewegung“¹¹²⁵ wurde, zogen damit Parallelen von 1648 zu ihrer jeweiligen Gegenwart (z.B. 1871, 1914, 1919). Beispielsweise wurde die Aggressivität Ludwigs XIV. (1643-1715) als Begründung für die Bedingungen des Friedens von Frankfurt 1871 herangezogen.¹¹²⁶

Des Weiteren wurden in der Weimarer Republik nach dem Ende des Ersten Weltkriegs Parallelen zwischen Versailler Vertrag und Westfälischen Frieden gezogen.¹¹²⁷ Wie der Versailler Vertrag, so wurde

1122 Begründung des französischen Interesses an der Gewinnung des Elsasses im bzw. nach dem Westfälischen Frieden. In: HALLER, Johannes, Die Epochen der deutschen Geschichte. Stuttgart und Berlin 1923. S. 235

1123 Vgl. WOLFRUM, Edgar: Krieg und Frieden in der Neuzeit. Vom Westfälischen Frieden bis zum Zweiten Weltkrieg. Darmstadt 2003. S.3

1124 Vgl. SACK, Hilmar: Der Krieg in den Köpfen. Die Erinnerung an den Dreißigjährigen Krieg in der deutschen Krisenerfahrung zwischen Julirevolution und deutschem Krieg. Berlin 2008. S.27

1125 SACK, Hilmar: Der Krieg in den Köpfen. Die Erinnerung an den Dreißigjährigen Krieg in der deutschen Krisenerfahrung zwischen Julirevolution und deutschem Krieg. Berlin 2008. S.52

1126 Vgl. OHLER, Christian: Zwischen Frankreich und dem Reich. Die elsässische Dekapolis nach dem Westfälischen Frieden. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2002. S.11

1127 Vgl. SCHÖNEMANN, Bernd: Die Rezeption des Westfälischen Friedens durch die Deutsche Geschichtswissenschaft. In:

in der Deutung auch der Westfälische Friede als Vertrag zur Beendigung eines Reiches dargestellt.¹¹²⁸ Der Friede von 1648 stärkte zwar eindeutig die Befugnisse der Fürsten gegenüber dem Reich¹¹²⁹, das Reich an sich wurde allerdings nicht 1648 beendet. Auf Basis dieser Deutung wurden nach dem Ersten Weltkrieg häufig Parallelen zwischen dem Versailler Vertrag und dem Westfälischen Frieden gezogen. Beide Verträge wurden im 20. Jahrhundert als ungerecht bewertet. Im Speziellen wurden hinsichtlich der territorialen Abtretungen an Frankreich Vergleiche bezüglich des ‚unrechtmäßigen‘ Verlustes ‚deutscher‘ Gebiete gezogen.

Folgt man der Theorie, dass Westfälischer Friede und Versailler Vertrag etliche Gemeinsamkeiten hätten, so böte sich dadurch die Möglichkeit, Angst vor einem Angriff der Franzosen in Anbetracht der „Wehrlosigkeit“ des Deutschen Reiches zu schüren. Denn retrospektiv betrachtet, beendete der Westfälische Frieden die Kriege in Europa nicht auf Dauer. Die französischen Expansionsbestrebungen dreißig Jahre später machten die Bestimmungen teilweise schon wieder obsolet.¹¹³⁰

Besonders die zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts bot sich an, um die Aggressivität Frankreichs zu unterstreichen. Der unklar formulierte Paragraph 73 des „Instrumentum Pacis Monasteriense“ bezüglich der Rolle Frankreichs als Landgraf im Elsass ermöglichte die Reunionspolitik, die große Teile für Frankreich sicherte.¹¹³¹ Das Deutsche Reich dieser Zeit war geprägt von Kaiser Ferdinand III., der keinen Zweifrontenkrieg mit Osmanen und Franzosen riskieren wollte.¹¹³² Gleichzeitig waren die deutschen Fürsten mit Rivalitäten untereinander sowie Machtkämpfen mit dem Kaiser beschäftigt. Den Hegemoniebestrebungen des geeinten, zentralistischen Frankreichs wusste das zersplitterte Reich¹¹³³ mit österreichischem Kaiser ohne große Handlungsbefugnisse kaum etwas entgegenzusetzen. Und somit akzeptierte Kaiser Franz Joseph II. 1797 schließlich nach dem verlorenen ersten Koalitionskrieg den Rhein als Ostgrenze Frankreichs.

All diese Punkte legen nahe, dass die Zeit des Westfälischen Friedens eine Aktualität für die Zeit zwischen 1919 und 1945 ausstrahlte. Es wird daher angenommen, dass der Schwerpunkt der Karten **vor 1933** auf der **Verurteilung des Westfälischen Friedens** liegen müsste. Die Annexionen Frankreichs werden in den Hintergrund treten, denn es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Weimarer Republik auf einen Ausgleich mit den westlichen Nachbarn bedacht war, und schließlich 1926 dem Völkerbund beitrug, der mit dem Ziel der „internationalen Kooperation“ und Friedenssicherung angetreten war. Zu seinen Bestimmungen gehörte auch die Verpflichtung der Mitgliedsstaaten keine Feindbilder unter anderem in Schulbüchern zu schüren.¹¹³⁴ Allerdings sollte dabei bedacht werden, dass diese auf **Ausgleich** bedachte Politik hauptsächlich durch den Versailler Vertrag vorgegeben wur-

DURCHHARDT, Heinz (Hrsg.): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998. S.805-826. S.820

1128 Vgl. auch: SCHORMANN, Gerhard: Dreißigjähriger Krieg 1618-1648. In: GEBHARDT: Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 10. Stuttgart 2004. S.207-279. S.279

1129 Vgl. WOLFRUM, Edgar: Krieg und Frieden in der Neuzeit. Vom Westfälischen Frieden bis zum Zweiten Weltkrieg. Darmstadt 2003. S.34

1130 Vgl. SCHORMANN, Gerhard: Dreißigjähriger Krieg 1618-1648. In: GEBHARDT: Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 10. Stuttgart 2004. S.207-279. S.278

1131 Vgl. GOTTHARD, Axel: Das Alte Reich 1495-1806. Darmstadt 2009. S.87

1132 Vgl. SCHILLING, Lothar: Das Jahrhundert Ludwigs XIV. Frankreich im Grand Siècle 1598-1715. Darmstadt 2010. S.95

1133 Vgl. SCHORMANN, Gerhard: Dreißigjähriger Krieg 1618-1648. In: GEBHARDT: Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 10. Stuttgart 2004. S.207-279. S.279

1134 Vgl. TIEMANN, Dieter: Schulbuchrevision im Schatten der Konfrontation. Deutsch-französische Auseinandersetzungen zwischen den beiden Weltkriegen, in GWU 39(1988), S. 342-362.

de und keinesfalls eine immer konsequent durchgeführte Außenpolitik zur Folge hatte, wie beispielsweise der Vertrag von Rapallo zeigt. Diese, aus der Theorie resultierenden Schlüsse, werden anhand der Karten im Folgenden überprüft.

Spätestens mit dem Austritt des Deutschen Reiches aus dem Völkerbund 1933 endete diese Verpflichtung. Es wird erwartet, dass Karten, die die **Annexionen Frankreichs verurteilten**, daher **ab 1933** vermehrt auftreten. Daneben rückte für die Nationalsozialisten die Ablehnung des Westfälischen Friedens aufgrund von „völkische(n), rassistische(n) und antisemitische(n) Interpretationselemente(n)“¹¹³⁵ in den Vordergrund. Unter dem Motto ‚Deutsche-heim-holen-ins-Reich‘ konnte so ein Krieg gegen den westlichen ‚Erbfeind‘ begründet werden. Eine ausgeschmückte Darstellung des Vorgehens der Franzosen inklusive aller vermeintlicher **Gräueltaten** konnte darüber hinaus für NS-Ziele zweckdienlich sein.¹¹³⁶

Um diese Hypothesen zu überprüfen und weitere Parallelen sowie Abweichungen von gängigen Darstellungsweisen feststellen zu können, wurden die Karten der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus in verschiedene Kategorien aufgeteilt.

1135 Vgl. SCHÖNEMANN, Bernd: Die Rezeption des Westfälischen Friedens durch die Deutsche Geschichtswissenschaft. In: DURCHHARDT, Heinz (Hrsg.): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998, S.805-826, S.821

1136 Vgl. WOLFRUM, Edgar: Krieg und Frieden in der Neuzeit. Vom Westfälischen Frieden bis zum Zweiten Weltkrieg. Darmstadt 2003, S.35

6.1 Die Darstellung des Zeitraumes „Dreißigjähriger Krieg bis 1800“ in Karten von 1919 bis 1933 (Weimarer Republik)

Kartentitel	Schulbuch	Verlag	Jahr *	Schulbuchautor
„Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Friede“ (8)				
„Zum Dreißigjährigen Krieg“ S. 126	Geschichte für Mittelschulen 2	Ferdinand Hirt & Söhne Leipzig	1922	CHRISTENSEN, Heinrich; SUHR, Wilhelm
„Deutsche Verluste am Rhein 1648“ S.33	Geschichte für Mittelschulen 5	Ferdinand Hirt Breslau	1927	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Reichsverluste im Dreißigjährigen Krieg“ S.38	Geschichte für Mittelschulen 3	Ferdinand Hirt Breslau	1926	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Deutschlands Verluste im Dreißigjährigen Krieg“ S. 46	Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen 3. II b	R. Oldenbourg München und Berlin	1927	REIMANN, Arnold; LANGE, Walther
„Die Verluste Deutschlands 1648“ S.49	Geschichte für Mittelschulen 3	Schöningh Paderborn	1931	MOLL, Theodor; SCHMÜCKER, Else
„Deutschland 1648“ S. 60	Geschichte für Mittelschulen 5	Teubner Berlin	1927	SCHOENBORN, Heinrich; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise
„Deutschland 1648“ S. 64	Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen V	Teubner Berlin	1927	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise
„Deutschland nach dem Dreißigjährigen Krieg“ Einband	Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen III	Teubner Berlin	1926	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht
17.-18. Jahrhundert (5)				
„Frankreichs Vorrücken nach dem Rhein“ S. 118	Geschichte des deutschen Volkes	Verlag Emil Roth Gießen	ca. 1932	FÜSSLER, Wilhelm; LOOS, Wilhelm
„Erwerb Elsaß-Lothringens durch Frankreich“ S.	Geschichte für Mittelschulen 5	Ferdinand Hirt Breslau	1927	GEHL, Walther; WORBS, Max
„Frankreichs Ostgrenze 1643-1715“ S. 54	Geschichte für Mittelschulen 3	Schöningh Paderborn	1931	MOLL, Theodor; SCHMÜCKER, Else
„ohne Titel. Abb 11“ S. 61	Geschichte für Mittelschulen 5	Teubner Berlin	1927	KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise; CHOENBORN, Heinrich

Kartentitel	Schulbuch	Verlag	Jahr *	Schulbuchautor
„Vorstöße Ludwigs XIV zum Rhein“ S. 40	Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen III	Teubner Berlin	1932	KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht
* Jahr der Veröffentlichung				

Zahlenmäßig sind die Bestimmungen des Westfälischen Friedens den Karten zu den folgenden Jahrhunderten überlegen. Dies könnte ein Indiz für oben aufgestellte Hypothese sein, dass in der Weimarer Republik Feindbilder nicht zusätzlich aufgebaut werden sollten und daher die Reunionspolitik und weitere Eroberungen Frankreichs nicht explizit betont werden sollten.

6.1.1 Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Friede

6.1.1.1 Die Rolle des ‚Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation‘

Auf allen untersuchten Karten ist das Deutsche Reich entweder teilweise oder komplett dargestellt. Dabei fällt auf, dass der Außengrenze des Reiches kaum Bedeutung beigemessen wird, sie ist allenfalls als gestrichelte Linie vorhanden. Dies mag ein Indiz dafür sein, dass die Kartenaufsteller der vollständigen Auflösung des Deutschen Reiches, die erst zur Zeit Napoleons festzustellen ist, vorgreifen, oder den Weg zur Auflösung als langsamen Verfall, beginnend im Westfälischen Frieden, darstellen wollten.

Gegen die erste Vermutung, dem Vorgreifen der Auflösung des Deutschen Reiches, spricht, dass innerhalb des Reiches kaum Kleinstaaten eingetragen sind. In Einzelfällen, wie beispielsweise bei „Deutschland 1648“ (Abb.70), erschienen in Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen V im Teubner Verlag, werden nur diejenigen Staaten innerhalb des Reiches verzeichnet, bei denen im Westfälischen Frieden territoriale Änderungen vorgenommen wurden (hier: Brandenburg, Sachsen, Bayern und die Kurpfalz).

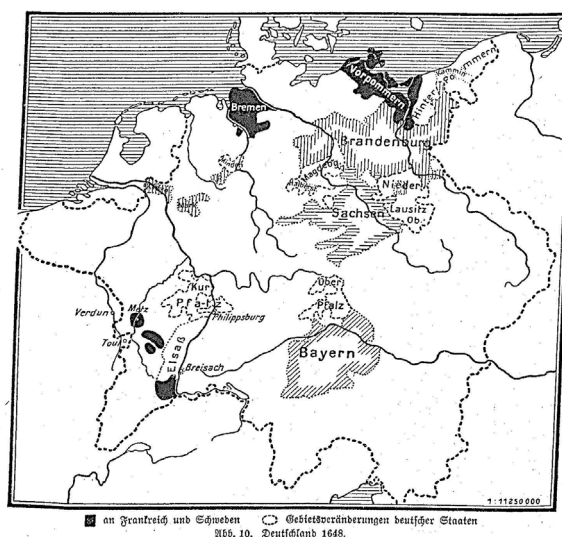
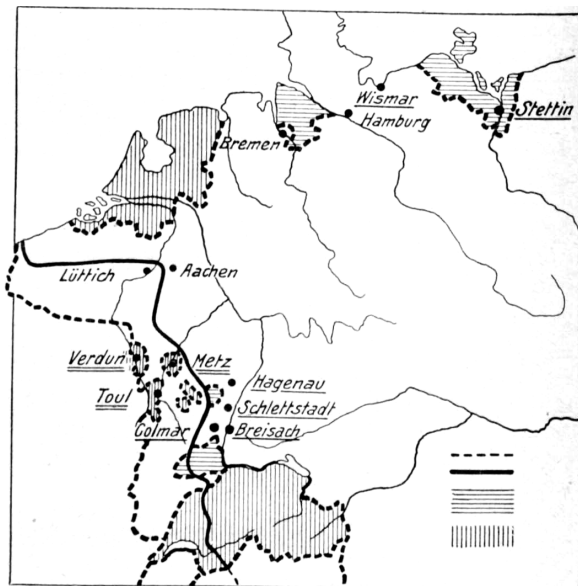


Abb. 70: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen V. Teubner. Berlin und Leipzig. 1927. S. 60

Die Vermutung liegt daher eher nahe, dass dem Reich in den folgenden Jahren und Jahrzehnten nach 1648 keine große Rolle mehr zugeschrieben wurde und dies durch die fehlende Einzeichnung unterstrichen werden sollte. Hinzu kommt, dass das Reich im Westfälischen Frieden Machtbefugnisse an die Stände und Reichsfürsten abtreten musste.¹¹³⁷ Diese, in einer Karte schwer darstellbaren Bestimmungen, könnten in dünnen Außenlinien, wie auch in Abb.71 sichtbar, zum Ausdruck kommen. Die geistlichen und weltlichen Fürstentümer innerhalb des Reiches sind allerdings nicht eingezeichnet –

¹¹³⁷ Vgl. STEIGER, Heinhart: Der Westfälische Frieden – Grundgesetz für Europa? In: DURCHHARDT, Heinz (Hrsg): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998. 33-80. S. 40f

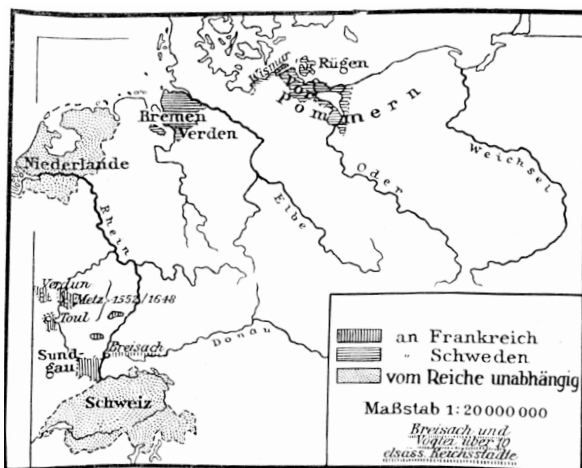
das Reich wirkt in den meisten Karten einheitlich.¹¹³⁸



Deutschlands Verluste im Dreißigjährigen Krieg.

Abb. 71: „Deutschlands Verluste im Dreißigjährigen Krieg“. In: REIMANN, Arnold; LANGE, Walther: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen Heft 3. München, Berlin 1927. S.46

ten täuschen dem Betrachter vor, dass 1648 klar gewesen sei, was ‚Deutschland‘ und wer ‚deutsch‘ war. Dabei ist der Umgang mit dem Habsburger Reich, das ‚deutsche‘ und ‚nicht-deutsche‘ Gebiete umfasste, bemerkenswert. ‚Nicht-deutsche‘ Regionen wie beispielweise Ungarn werden entweder einfach von der Legende überlagert (Abb.72) oder nicht bezeichnet (Abb.70).



Die Verluste Deutschlands 1648.

Abb. 72: Die Verluste Deutschlands 1648. In: MOLL, Theodor; SCHMÜCKER, Else: Geschichte für Mittelschulen Heft 3. Paderborn 1931. S.49

Diese Beobachtung wird unterstrichen von der Wortwahl in Legende und Titel. Es ist nicht vom Heiligen Römischen Reich Deutscher Nationen die Rede, sondern immer von „deutsch“ bzw. „Deutschland“. Für den Leser in der Weimarer Republik erscheint also eine direkte Kontinuitätslinie zwischen dem Deutschen Reich von 1648 und dem jetzigen „Deutschland“. „Reichsverluste“ damals werden somit als Verluste des heutigen „Deutschlands“ deklariert. Das deutsche Kaiserreich von 1871 bzw. dessen Nachfolger werden zum direkten Rechtsnachfolger des Heiligen Römischen Reiches. Neben der nicht existenten Kontinuitätslinie wird eine Zusammengehörigkeit aller „Deutschen“ im Reich impliziert und so eine vermeintliche Einheit suggeriert, die dem tatsächlichen Bewusstsein der Menschen im 17. Jahrhundert sicherlich nicht entsprach. Die Kar-

ten täuschen dem Betrachter vor, dass 1648 klar gewesen sei, was ‚Deutschland‘ und wer ‚deutsch‘ war. Dabei ist der Umgang mit dem Habsburger Reich, das ‚deutsche‘ und ‚nicht-deutsche‘ Gebiete umfasste, bemerkenswert. ‚Nicht-deutsche‘ Regionen wie beispielweise Ungarn werden entweder einfach von der Legende überlagert (Abb.72) oder nicht bezeichnet (Abb.70).

In der heutigen Geschichtswissenschaft ist der Bedeutungsverlust des Kaisers und des Reiches unbestritten. So schreibt beispielsweise Christoph KAMPMANN, dass schon während des Friedenskongresses „militärische Macht und politisches Ansehen des Kaisers auf einen Tiefpunkt“¹¹³⁹ gesunken seien. Allerdings schreibt er weiter, es hätte durchaus Möglichkeiten gegeben, die kaiserliche Monarchie und Autorität wieder herzustellen, denn sowohl die „monarchische Verfassungsstruktur“ wie auch die territoriale Einheit Österreichs wurden (bis auf die Abtretungen im Südwesten des Reiches) nicht angetastet.¹¹⁴⁰ Dies hätte allerdings nur geschehen können, wenn mit den zahlreichen Schwächungen des Reiches angemessen umgegangen worden wäre: Dazu gehörten einerseits die zusätzlichen Rechte für die

¹¹³⁸ Vgl. „Deutschlands Verluste im Dreißigjährigen Krieg“. In: REIMANN, Arnold; LANGE, Walther: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen Heft 3. München, Berlin 1927. S.46

¹¹³⁹ KAMPMANN, Christoph: Europa und das Reich im Dreißigjährigen Krieg. Geschichte eines europäischen Konflikts. Stuttgart 2013. S. 172

¹¹⁴⁰ Vgl. ebd. S. 172

Reichsstände, die beispielweise alle im Reichstag bei der Frage eines etwaigen Reichskrieges hinzugezogen werden mussten. Darüber hinaus konnten die Reichsstände ihre Bündnispartner frei wählen, solange sie damit nicht gegen Reichsinteressen handelten. Angesichts der komplexen Gemengelage in Europa konnte darüber meist jedoch keine genaue Angabe gemacht werden. Der Bedeutungszuwachs der Reichsstände wird schon am eigentlichen Vertragsabschluss des Westfälischen Friedens deutlich, denn sie waren genau genommen doppelt vertreten: zum einen als Teile des Reiches, vertreten durch den Kaiser, und zum anderen als eigenständige Reichsstände.¹¹⁴¹ Neben den Mitgliedern des Reiches bekamen auch Frankreich und Schweden als „Garantiemächte“ des Friedens gesonderte Rechte innerhalb des Reiches zugesprochen.¹¹⁴²

Die Vermutung, dass die gestrichelte Grenze einen Ausblick markiert und damit den Niedergang des Heiligen Römischen Reiches kennzeichnet, wird indirekt von Heinz SCHILLING unterstrichen. SCHILLING schreibt, dass der Westfälische Frieden eben nicht wie von Zeitgenossen erhofft, eine „neue, lang anhaltende Staaten- und Friedensordnung“¹¹⁴³ war, sondern schon in den 1670er Jahren durch französische Expansionsbestrebungen teilweise Makulatur wurde. Aufgrund dieser Einschätzung wäre es durchaus legitim, die Grenzen des Westfälischen Frieden nicht mithilfe einer dicken, Beständigkeit suggerierenden Linie einzuzichnen, sondern den Charakter der ‚Übergangslösung‘ durch eine gestrichelte Grenze zu verdeutlichen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Darstellung der Außengrenzen durchaus konform geht mit der gegenwärtigen Forschung. Die Darstellung des Reiches weist an sich allerdings Mängel auf, da die Länder des Reiches, die im Westfälischen Frieden einen deutlichen Machtzuwachs erfuhren, nicht oder nur teilweise eingetragen wurden und das Reich in seinen politischen Grenzen auch nach 1648 noch weiter bestand.

Dass die Zeitgenossen sich bewusst waren, dass man 1648 nicht von einem geschlossenen deutschen Reich sprechen konnte, zeigt ein Auszug aus dem Werk „Die Epochen der deutschen Geschichte“ 1923, das seinen Autor, den deutschnationalen Historiker Johannes HALLER, zu einem der meistgelesenen Historiker in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts machte. Er schrieb, dass es bereits im 15. und 16. Jahrhundert durchaus eine „Besinnung auf das Deutschtum“¹¹⁴⁴ gab, was an Forschungsvorhaben bezüglich der „deutschen Vergangenheit“¹¹⁴⁵ zu erkennen sei. Aber dies seien ausschließlich Ideen gewesen, denn „ringsum hatten sich die Nachbarn zu fest geschlossenen Staaten gebildet, dem Deutschen fehlte der nationale Staat.“¹¹⁴⁶ Auch HALLER sprach nicht von einzelnen Ständen oder Fürstentümern, aber er stellte klar, dass es keinen deutschen Staat gab. Durch den Zusatz „national“ übte er gleichzeitig Kritik am Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation, denn „national“ konnte dieser Staat nicht gewesen sein, da auch ‚nicht-deutsche‘ Völker, die andere Sprachen und Kulturen besaßen, hier inbegriffen waren. Indirekt ist dies ein Plädoyer für eine kleindeutsche Lösung, wie sie 1871 eintraf.

HALLER widerspricht damit den Kartentiteln, die von „Deutschland“ und „deutschen Verlusten“ spre-

1141 Vgl. STEIGER, Heinhart: Der Westfälische Frieden – Grundgesetz für Europa? In: DURCHHARDT, Heinz (Hrsg.): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998. S.33-80. S.40

1142 Vgl. KAMPMANN S. 173ff

1143 SCHILLING, Heinz: Der Westfälische Friede und das neuzeitliche Profil Europas. In: DURCHHARDT, Heinz (Hrsg.): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998. S. 1-32. S. 22

1144 HALLER, Johannes: Die Epochen der deutschen Geschichte. Stuttgart, Berlin 1923. S. 30

1145 Ebd. S. 30

1146 Ebd. S. 30

chen. Die Kartenautoren spiegeln damit in ihrer Wortwahl nicht die wissenschaftliche Meinung ihrer Zeit wider. Einen Erklärungsansatz für diese Beobachtung bietet vermutlich die Sozialisation der Schulbuchautoren: Im Kaiserreich sozialisiert, können die meisten von ihnen als „national und konservativ“¹¹⁴⁷ bezeichnet werden. Zwar zitiert Horst Kuss Jochen HUHNS in seinem Aufsatz 2004 mit den Worten, dass „eine gewisse Distanz zur Republik [...] in den Publikationen der folgenden Jahre deutlich“¹¹⁴⁸ nachgelassen habe, es sei allerdings weiterhin zu beobachten gewesen, dass dem „durch innere Gegensätze charakterisierten Staat der Weimarer Republik“ ein „ideale[r], von den partikularen Parteiinteressen abgehobenen Staat[es]“¹¹⁴⁹ gegenüber gestellt wurde. Auf diese Weise wäre das Phänomen der fehlenden Eintragungen der einzelnen Länder innerhalb des Reiches zu erklären. Die Diversität sollte verschwiegen und ein Ideal eines Einheitsstaates aufgezeigt werden, das sich den Schülern in der bildlichen Form der Karte einprägen sollte. Dieses Idealbild sollte den Schülern auch für die Gegenwart als Ziel dargestellt werden. Der so entstandene Gegenwartsbezug kann als symptomatisch für den Geschichtsunterricht ab der Weimarer Republik beschrieben werden.¹¹⁵⁰ Dadurch wird von den Schulbuchautoren die von der Weimarer Republik geforderte „Erziehung zur Staatsgesinnung“¹¹⁵¹ eingelöst.

Wie in der Beschreibung der Karten deutlich wurde, haben die Außengrenzen und damit das Reich selbst bei Schulbuchautoren aller politischer Richtungen und Ausbildungen kaum Bedeutung. Sei es nun der liberal-demokratische Hermann PINNOW¹¹⁵² oder der nationalkonservative Arnold REIMANN¹¹⁵³, seien es die Mittelschullehrer Theodor MOLL und Else SCHMÜCKER¹¹⁵⁴ oder die an Universitäten studierten PINNOW und REIMANN¹¹⁵⁵; sie alle heben in ihren Karten vorrangig die Abtretungen hervor und vernachlässigen die Bestimmungen bezüglich des Reiches. Ab 1648 hatte das Reich für sie nur noch marginale Bedeutung.

6.1.1.2 Das dargestellte „Frankreichbild“

Wie in der Einleitung angedeutet, ist das Verhältnis zu Frankreich, das in den Karten zum Ausdruck kommt, von großem Interesse, um eine Aussage über das Geschichtsbewusstsein der Entstehungsgewert der Karten treffen zu können. Daher wird in der Analyse auf Darstellungsmittel diesbezüglich besonderes Augenmerk gelegt und nicht auf etwaige Ungenauigkeiten¹¹⁵⁶ der Darstellung der Bestimmungen des Westfälischen Friedens hingewiesen. Für eine Annäherung an die Deutung der Rolle Frankreichs wurden besonders die Darstellung der Abtretungen im deutsch-französischen Grenzgebiet untersucht und dabei gestalterische und semantische Mittel analysiert mithilfe derer Frank-

1147 Kuss, Horst: Geschichtsunterricht zwischen Kaiserreich und Republik. Historisches Lernen und politischer Umbruch 1918/19. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 5. Jg. 2004. S. 422-441. S. 436

1148 Ebd. S. 437

1149 Ebd. S. 437

1150 Vgl. ebd. S. 440

1151 Ebd. S. 436

1152 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd.1 Göttingen 1994. S.273-370. S.318

1153 Vgl. ebd. S. 349

1154 Vgl. „Bücherschau“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 43. Jg. 1929. Heft 17. S.75

1155 Vgl. zu Arnold Reimann: JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Band 3. Berlin 2011. S.1443; zu Hermann Pinnow: Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts: Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825-1918. Uni Giessen.

1156 Die besonders bezüglich der habsburgischen Besitzungen im Elsass augenscheinlich werden

reich als Aggressor dargestellt werden sollte.

Es fällt auf, dass die meisten Karten ein eher gemäßigtes Frankreichbild vertreten. Die Tatsache, dass Frankreich im Westfälischen Frieden die Bistümer Metz, Toul und Verdun, die sich schon seit 1552 unter französischer Verwaltung befanden¹¹⁵⁷ sowie die Habsburgischen Besitztümer im Elsass, das Sundgau, Breisach und das Besatzungsrecht in der Festung Philippsburg¹¹⁵⁸ zugesprochen bekam, konnte von den Kartenautoren nicht verschwiegen werden. Durch Darstellungsmittel, wie Farben, Symbole, Linien oder Pfeile konnten darüber hinaus allerdings verschiedene Stufen von Aggressivität und Expansionsdrang herausgearbeitet werden. Die Möglichkeit mithilfe von Farben den vermeintlichen Aggressor negativ darzustellen, indem für dessen Land die Farbe schwarz verwendet wird, ist auf keiner der Karten zu sehen. Ganz im Gegenteil: Frankreich wird grundsätzlich in derselben Farbe wie das Deutsche Reich eingefärbt. Einzig die verschiedenen Arten der Abtretungen wurden farblich unterschieden. Allerdings wurde meist auch hier nicht die Möglichkeit der flächendeckenden schwarzen Einfärbung verwendet, sondern verschiedene Abstufungen von Schraffuren. Einzig „Deutschland 1648“¹¹⁵⁹ (Abb.73) verwendet die flächendeckende schwarze Färbung, jedoch für die Abtretungen sowohl an Schweden, als auch an Frankreich. Die kontrastierende Farbgebung im weiß markierten deutschen Reich impliziert einen dauerhaften Verlust der Regionen.

Eine Abwertung ausschließlich des französischen Gegners ist nicht zu beobachten. Auch die Möglichkeit durch Pfeile aus Frankreich Richtung Osten Aggressivität und Expansionsdrang Frankreichs darzustellen, wird nicht ergriffen. Diese Beobachtung belegt wiederum die These, dass der angestrebte Ausgleich mit Frankreich auf Karten sichtbar werden müsste. Pfeile werden nur in der Karte „Reichsverluste im Dreißigjährigen Krieg“ (Abb.74) verwendet, um den „Zug Gustav Adolfs“ darzustellen. Hier wird nicht Frankreich, sondern

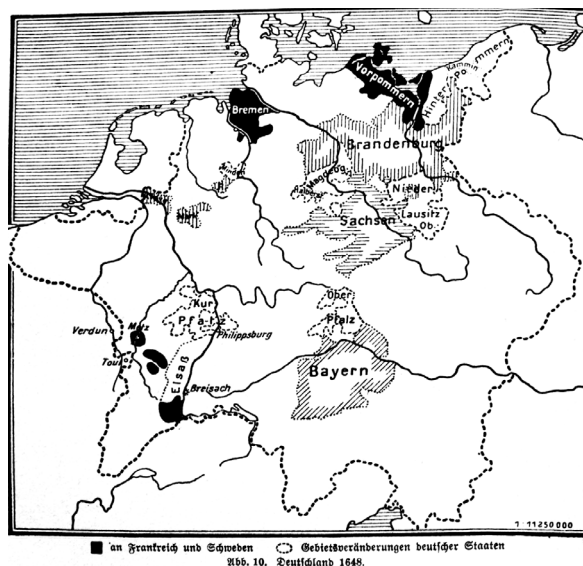


Abb. 73: SCHOENBORN, Heinrich; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise: Geschichte für Mittelschulen 5. Teubner. Leipzig und Berlin 1927. S.60 (identisch mit Abb.70)

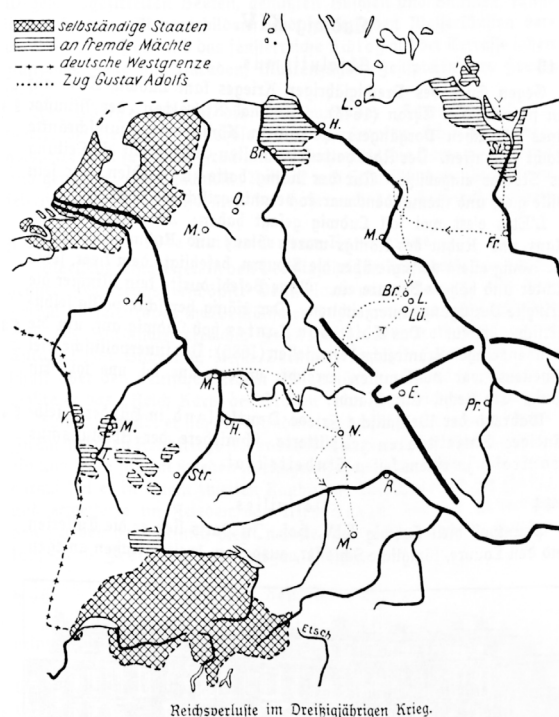


Abb. 74: „Reichsverluste im Dreißigjährigen Krieg“. In: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 3. Ferdinand Hirt, Breslau 1926. S.38

1157 Vgl. GOTTHARD, Axel: Das Alte Reich 1495-1806. Darmstadt 2009. S.87

1158 Vgl. SCHORMANN, Gerhard: Dreißigjähriger Krieg 1618-1648. In: GEBHARDT, Bruno: Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 10. Stuttgart 2004. S.207-279. S.276

1159 SCHOENBORN, Heinrich; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise: Geschichte für Mittelschulen 5. Teubner. Leipzig und Berlin 1927. S.60

der schwedische König als Aggressor dargestellt, da keine französischen Kriegszüge zu sehen sind.

Die an Frankreich abgetretenen Gebiete sind in dieser Karte wie auch schon in Abb.73 nicht von den Abtretungen an Schweden zu unterscheiden. Sie werden allgemein als „Reichsverluste“ „an fremde Mächte“¹¹⁶⁰ beschrieben. Während im Schulbuchtext die Bestimmungen des Westfälischen Friedens zuerst nüchtern aufgezählt werden, enthält der abschließende Satz einen eindeutigen Einschlag: „Die deutschen Ströme waren „fremder Nationen Gefangene“.“¹¹⁶¹ Zwar distanziert sich der Schulbuchautor von der Aussage indirekt, indem er Anführungszeichen verwendet, allerdings wird der Ursprung der Quelle im Schulbuch nicht angegeben. Es kann aber angenommen werden, dass die Autoren sich hier eines Zitats von R. PAPE bedienten. In seinem Buch „Vom alten zum neuen Reich“ von 1888 heißt es:

*„Wir sind mit dem letzten Kriege schier Dienstknechte fremder Nationen geworden. Was sind Rhein, Weser, Elbe, Oderstrom anders als fremder Nationen Gefangene? Was ist unsere Religion und Freiheit mehr, als daß andre damit spielen?“*¹¹⁶²

Allein durch die Auswahl und Zitation an dieser Stelle ist eine antifranzösische, antischwedische und auch antiniederländische (Die Niederlande wurden als selbstständig und damit als „Ausland“¹¹⁶³ bezeichnet) Stimmung erzeugt. Darüber hinaus wird im Text schon das Ende der „deutschen Reicheinheit“¹¹⁶⁴ besiegelt und Frankreich und Schweden als ausländische Mächte mit Mitspracherecht im deutschen Reich bezeichnet¹¹⁶⁵, was nachweislich auf den Reichstagen der Fall war.¹¹⁶⁶ An dieser Stelle muss deutlich zwischen der Deutung von Schulbuchtext und Karte unterschieden werden. Während die Karte die Rolle des aggressiven Gegners eher Schweden zuweist, werden im Text sowohl Schweden als auch Frankreich als Profiteure der Schwäche des Reiches dargestellt, die dieses zerstörten bzw. die Flussmündungen besetzten. Nur im Subtext wird die vermeintliche Unrechtmäßigkeit der Gebietsabtretungen offenbar, wenn statt Toul von „Tull (Toul)“ und statt Verdun von „Virten (Verdun)“ die Rede ist. Wie sich bereits im Kapitel der Franken gezeigt hat, ist dies ein Mittel, das in den Büchern von GEHL und WORBS wiederholt auftritt. Durch die permanente Verwendung der ‚deutschen‘ Begriffe (Exonyme) wird ein Anspruch auf diese Gebiete bis zur damaligen Gegenwart angedeutet, der sich in den Köpfen der Schüler aufgrund der Wiederholungen festsetzt.

1160 „Reichsverluste im Dreißigjährigen Krieg“. In: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 3. Ferdinand Hirt, Breslau 1926. S.38

1161 Ebd. S. 37

1162 PAPE, R.: Vom alten zum neuen Reich. F.W. Grunow 1888. S. 54

1163 Ebd. S. 37

1164 Ebd. S. 37

1165 Vgl. ebd. S.37

1166 Vgl. KAMPMANN, Christoph: Europa und das Reich im Dreißigjährigen Krieg. Geschichte eines europäischen Konflikts Stuttgart 2013. S. 173

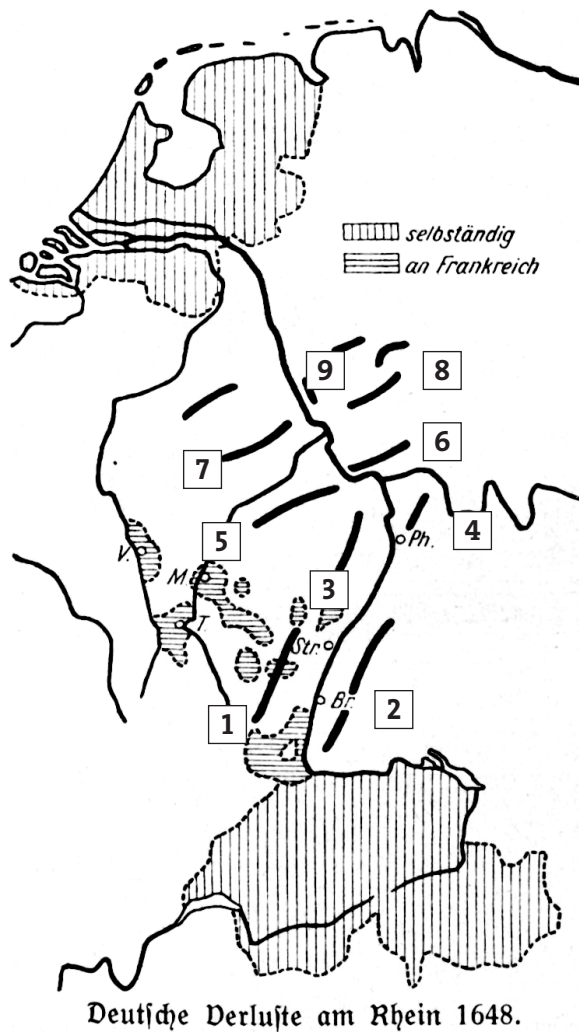


Abb. 75: bearbeitet

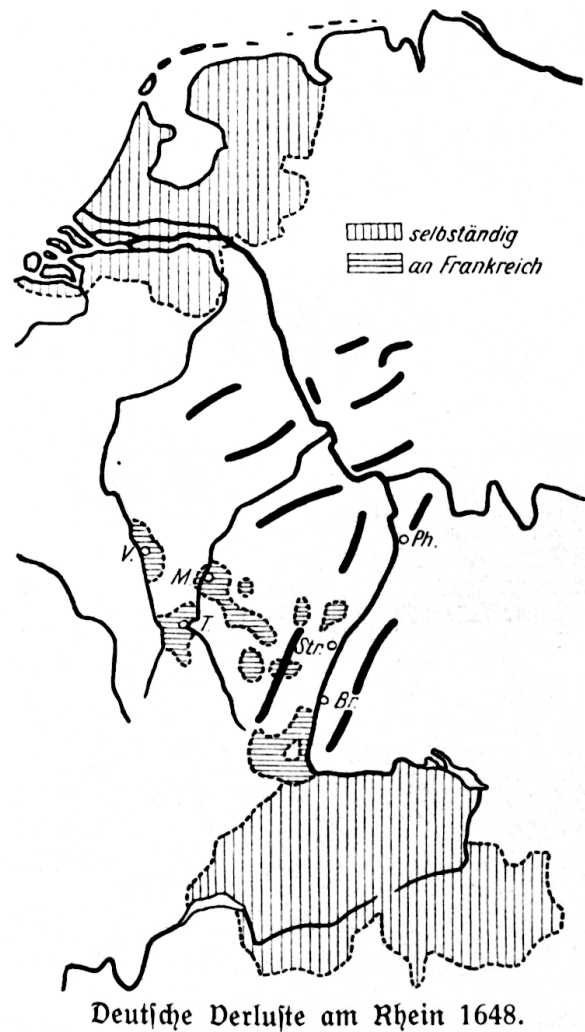


Abb. 76: Original

„Deutsche Verluste am Rhein 1648“. In: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 5. Ferdinand Hirt, Breslau 1927. S.33

Das einzige Beispiel, das den Fokus auf das deutsch-französische Grenzgebiet mit dem Rhein als Mittelpunkt legt und dadurch Frankreich als Aggressor darstellt, ist die Karte „Deutsche Verluste am Rhein 1648“ (Abb. 75)¹¹⁶⁷. Durch die Anomalie des veränderten Kartenausschnitts und damit auch des größeren Maßstabs wird die Fokussierung auf bestimmte Regionen und damit die weitaus genauere Darstellung der Gebietsabtretungen möglich. Da der Gesamtzusammenhang des Reiches fehlt, erscheinen die abgetretenen Regionen größer und bedeutsamer, als wenn der Vergleichsparameter Reich zu sehen wäre.

Dominiert wird die Karte von Flüssen (etwas dünnere schwarze Linien) und Gebirgszügen (dicke schwarze Linien). Auf den ersten Blick scheint die besondere Hervorhebung der topographischen Merkmale für den Kartengegenstand nicht notwendig. Allerdings handelt es sich hierbei um ein Darstellungsmittel, das im Hirt-Verlag generell auf diese Weise verwendet wird. Bei den Karten der Völkerwanderung ist diese Betonung einleuchtend, da dadurch Wanderrouten erklärt werden können. Auch zum Nachvollziehen der verschiedenen Grenzen des zerfallenden Karolingerreiches sind

¹¹⁶⁷ „Deutsche Verluste am Rhein 1648“. In: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 5. Ferdinand Hirt, Breslau 1927. S.33

deutlich zu erkennende Gebirge hilfreich. Bei der Darstellung der Bestimmungen von 1648 erschließt sich die Bedeutung zuerst nicht, da sich diese nur bedingt an topographischen Begebenheiten orientierten. Dass sie trotzdem verzeichnet sind, könnte rein pragmatische Gründe haben: Alle Karten in einer Schulbuchreihe sollten einheitlich erstellt werden und damit den Schüler nicht bei jeder Karte zum Umdenken zwingen. Folgt man dieser Logik, würde die einfachere Lesbarkeit mit einer erleichterten Orientierung einhergehen. Bei genauerer Betrachtung liegen beinahe alle französischen Abtretungen entweder an einem Fluss oder einem Gebirge. Durch die Besetzung des Sundgau erreichten die Franzosen das erste Mal den Rhein, durch die Abtretungen einzelner habsburgischer Besitzungen im Elsass wurden die Vogesen (1), welche deutschen Nationalisten seit dem 19. Jahrhundert als „natürliche Grenze“ des deutschen Reiches galten, überschritten. Französische Nationalisten hielten den Rhein immer für die „natürliche Grenze“ und begründeten dies damit, dass der Rhein das Land wie eine Schneise teilen würde.¹¹⁶⁸ Betrachtet man diese Karte, so deckt sie sich eher mit Argumenten deutscher Geopolitiker, die darauf bestanden, dass die Landschaften der links- und rechtsrheinischen Gebiete in Aufbau und Gesteinsstruktur, wie auch der Oberflächenbepflanzung identisch seien und daher zusammen gehören würden.¹¹⁶⁹ Dasselbe würde auch für die Vogesen (1) und die Schwäbische Alb (2), für Pfälzerwald (3) und Odenwald (4) sowie Hunsrück (5) und Taunus (6), Eifel (7), Westerwald (8) und Bergisches Land (9) gelten. Die vorliegende Karte deutet also Frankreichs Ziel des Rheins als natürlicher Grenze an, und unternimmt gleichzeitig den Versuch diese Argumentation zu widerlegen. Passend zu diesen Beobachtungen ist die Karte im Kapitel „Fußfassen Frankreichs in Lothringen und im Elsaß“¹¹⁷⁰ im 5. Band des Schulbuches „Geschichte für Mittelschulen“ zu finden. Es handelt sich dabei um längsschnittartige Betrachtungen bereits bekannter Themen – an dieser Stelle mit der Fragestellung der französischen Expansion durch die Jahrhunderte. Kapiteleinordnung und vor allem der Schulbuchtext unterstreichen die geopolitische Argumentationslinie und erteilen dem rein pragmatischen Erklärungsansatz eine Absage:

„Und schon erweiterte sich wieder das Ziel Frankreichs: Der Rhein nicht Frankreichs Grenze, sondern Frankreichs Strom. Darum sicherte es sich auch das rechtsrheinische Breisach. Denn im geographischen Wesen eines Flusses liegt es, daß er Verkehrsstraße ist, nie ‚natürliche Grenze‘; wer ihn beherrschen will, braucht beide Ufer, zum mindesten jenseitige ‚Brückenköpfe‘.“¹¹⁷¹

Die Deutung des Schulbuches geht über die vorherige Zielbeschreibung Frankreichs, den Rhein, hinaus. Die deutsche Argumentationslinie wird herangezogen, um zu erklären, warum Frankreich Breisach und Philippsburg beanspruchte.

Trotz der Expansionsbestrebungen Frankreichs gibt der Schulbuchautor den Eindruck, dass die abgetretenen Gebiete immer noch grundsätzlich deutsch gewesen seien. Dies wird deutlich an der erneuten Verwendung von Exonymen, wie „Tull (Toul)“ und „Virten (Verdun)“, die mit deutschen Namen versehen sind, obwohl diese bereits 1552 unter französischer Kontrolle gestellt worden waren. GEHL

¹¹⁶⁸ Vgl. SCHULTZ, Hans-Dietrich: Land-Volk-Staat. Der geografische Anteil an der „Erfindung“ der Nation. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 51. Jahrgang 2000 S.4-16. S. 7

¹¹⁶⁹ Vgl. BENDICK, Rainer: Wo liegen Deutschlands Grenzen? Die Darstellung des Deutschen Reiches in deutschen und französischen Schulkarten vor und nach dem Ersten Weltkrieg. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 51. Jahrgang 2000 S. 17-36. S.20f

¹¹⁷⁰ „Deutsche Verluste am Rhein 1648“. In: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 5. Ferdinand Hirt, Breslau 1927. S.32

¹¹⁷¹ Ebd. S. 32

und WORBS begründeten damit eine bis in die damalige Gegenwart reichende Argumentationslinie, die diese Gebiete als genuin deutsch bezeichnet. Zur Überprüfung der Verifizierung der Darstellung ist ein Blick auf die Frankreich betreffenden Gebietsabstimmungen des Westfälischen Friedens elementar: Metz, Toul und Verdun unterstanden französischer Verwaltung bzw. französischem ‚Schutz‘ schon seit 1552. Dies wurde in den Friedensverträgen bestätigt. Darüber hinaus wurde Frankreich „Schutzherr“¹¹⁷² über die Hochstifte von Metz, Toul und Verdun. Während dabei die kaiserlichen Vertreter davon ausgingen, dass es „nur um die Hochstifte gehe, also um die weltlichen Herrschaftsbereiche der einstigen Fürstbischöfe“¹¹⁷³, erhob der französische König schnell Anspruch auf die weiteren Diözesangebiete, was einer de facto Annexion des gesamten Lothringens gleichkam.¹¹⁷⁴ Darüber hinaus erhielt Frankreich die Landvogtei über große Teile des Elsass sowie „rechtsrheinische Brückenköpfe“, Breisach und ein „Besatzungsrecht in der Festung Philippsburg“.¹¹⁷⁵

Frankreichs Einfluss im Reich ging weit über die ihnen zugesprochenen Gebiete hinaus. Sie sahen sich selbst als „Garantiemacht des Westfälischen Friedens“¹¹⁷⁶, was dazu führte, dass sie sich als „Schiedsrichter der innerdeutschen Angelegenheiten“¹¹⁷⁷ betrachteten. Darüber hinaus ist der französische Einfluss an der Zahlung von Subsidien an zahlreiche Herrscherhäuser wie beispielsweise „Württemberg, Bayreuth, Mecklenburg-Schwerin, Zweibrücken und Lüttich“¹¹⁷⁸ nachweisbar. Im Gegenzug für französische Zahlungen wurden zwischen den beteiligten Parteien frankreichfreundliche Bündnisse geschlossen.

Dass Frankreich nach der Beendigung des Dreißigjährigen Krieges seine Macht im deutschen Reich weiter ausdehnen wollte, scheint damit unbestritten. Wie jedoch die ursprünglichen französischen Kriegsziele aussahen, wird kontrovers diskutiert: Bernard VÖGLER schreibt 2012 beispielsweise, dass das Elsass als territorialer Zugewinn gar nicht beabsichtigt gewesen, sondern „nur einen Zugang Frankreichs zum Heiligen Römischen Reich und einen Korridor zu den umkämpften Niederlanden“¹¹⁷⁹ gewesen sei. Zu diesem Zweck wurde „die Errichtung befestigter Plätze am Rhein“¹¹⁸⁰ angestrebt, was mit Hanau-Lichtenberg und Hagenau sowie Zabern, die sich unter französischen Schutz stellten, auch gelang. Ein besonderes Interesse hätte der Burgundischen Pforte gegolten, so VÖGLER weiter. Gerade im noch andauernden Krieg mit Spanien konnte dies von Bedeutung werden, da so die Verbindung der beiden habsburgischen Monarchien in Wien und Madrid gekappt bzw. kontrolliert werden konnte.¹¹⁸¹ Dem widerspricht Gerhard SCHORMANN 2004 teilweise, wenn er davon spricht, dass spätestens unter Mazarin das große Ziel französischer Außenpolitik die „französische Hegemonie“ gewesen sei. Dazu gehörten auch „die mit einigen Reichsständen geschlossenen Protektionsverträge“, aus denen dann „Souveränitätsrechte“ und eine Legitimation des Kriegseintritts der Franzosen zum Schutze eben jener Reichsstände abgeleitet wurden.¹¹⁸² Die Idee, Frankreich bis an seine natürliche Grenze, den Rhein, auszuweiten, scheinen sowohl VÖGLER als auch SCHORMANN nicht als eigentliches Kriegsziel zu iden-

1172 GOTTHARD, Axel: Das Alte Reich 1495-1806. Darmstadt 2009. S. 87

1173 GOTTHARD, Axel: Das Alte Reich 1495-1806. Darmstadt 2009. S. 87

1174 Vgl. GOTTHARD, Axel: Das Alte Reich 1495-1806. Darmstadt 2009. S. 87

1175 Ebd. S. 87

1176 Ebd. S. 61

1177 Ebd. S. 61

1178 Ebd. S. 61

1179 VÖGLER, Bernard: Geschichte des Elsass. Stuttgart 2012. S. 93

1180 Ebd. S. 93

1181 Vgl. ebd. S. 95

1182 SCHORMANN, Gerhard: Dreißigjähriger Krieg 1618-1648. In: GEBHARDT: Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 10. Stuttgart. 10. Auflage 2004. S. 207-279. S. 275

tifizieren. Lothar SCHILLING dagegen betont 2010 die Bedeutung dieser Idee: „Einen weiteren, bereits in der Landesbeschreibung des 16. Jahrhunderts begegnenden Topos zufolge verfügte Frankreich über gesicherte natürliche Grenzen – eine Vorstellung, die oft mit der Überzeugung einherging, Frankreich sei von der Natur bzw. von Gott in dieser Weise ‚gewolltes‘ Gemeinwesen.“¹¹⁸³ SCHILLING fasst diese gesellschaftliche Idee in Frankreich als einen Grund für den französischen Kriegseintritt unter dem Begriff „geostrategischer Motivkomplex“ zusammen, der den Rhein als „natürliche Grenze“ definiert und daher einen Festungsgürtel am Rhein zum Ziel hat. Neben Ruhm und Ehre für die französischen Herrscher und einer „Schwächung der Macht der Habsburger“ durch eine Verhinderung einer vermeintlichen Einkreisung bilden diese für ihn die französischen Kriegsziele.¹¹⁸⁴ Es scheint sich bei den französischen Kriegszielen also um multiple und divergierende Motive zu handeln, die sich im Verlauf des Krieges wandelten. Geostrategische Gesichtspunkte, wie beispielsweise die Erreichung des Rheins, spielten allerdings besonders gegen Ende sicherlich eine Rolle.

Johannes HALLER beschrieb in seiner in etlichen Auflagen erschienen „Epoche der deutschen Geschichte“ 1923 die Kriegsziele Ludwigs XIV. als eindeutig nach dem Rhein und damit auf den Besitz des Elsass ausgerichtet, denn „von hier aus konnte man Süddeutschland jederzeit in Schach halten, die süddeutschen Fürsten in die eigene Gefolgschaft ziehen und Österreich bedrohen. Als Operationsbasis zum Kriege gegen das Deutsche Reich ist die Erwerbung des Elsass gedacht, und diesen Zweck hat sie seitdem oft genug erfüllt“¹¹⁸⁵. Er beschrieb ein aggressives Frankreich, dessen Ziel die französische Hegemonie in Europa – gegen Habsburg und damit auch gegen das Deutsche Reich gewesen sei. Das Elsass wird bei ihm zum Ausgangspunkt der Zerstörung ‚Deutschlands‘. HALLER, reduzierte in seiner Aussage die französischen Kriegsziele einzig und allein auf geographische Eroberungen und die damit einhergehende Schwächung des Deutschen Reiches. Die Vielschichtigkeit und Veränderbarkeit der Ziele, wie sie bei SCHILLING zu erkennen ist, fehlte 1923.

Generell gilt, dass der Westfälische Friede seit dem späten 19. Jahrhundert „nunmehr als Synonym nationaler Schmach und Demütigung durch das feindliche Ausland“¹¹⁸⁶ und als Ursprung „staatliche Zersplitterung und deutscher Schwäche“¹¹⁸⁷ gedeutet wurde. Dies führte zu einer „radikalen Ablehnung“¹¹⁸⁸ des Friedens durch die Historiker in den deutschsprachigen Gebieten am Ende des 19. Jahrhunderts. Es ist bemerkenswert, dass diese von SACK sehr radikal beschriebene Einstellung in den Karten gar nicht bzw. kaum zum Vorschein kommt. Ein Grund hierfür mag die ausgleichende Haltung der Weimarer Regierung und der 1925 erfolgte Beitritt zum Völkerbund gewesen sein.

Schon 1919 wurde ein Prozess in Gang gebracht, der zu einem Nachdenken über die Gestaltung der deutschen Schulbücher führen sollte. Angestoßen wurde dieser von der Friedensbewegung, aber auch der internationalen Arbeiterbewegung. Die Erlebnisse des Krieges hatten zu einer Sensibilisierung der „moralische[n] Wertmaßstäbe“¹¹⁸⁹ und damit einhergehend zu einer gewissen „Aufbruchstimmung

¹¹⁸³ SCHILLING, Lothar: Das Jahrhundert Ludwigs XIV. Frankreich im Grand Siècle 1598-1715. Darmstadt 2010. S.4

¹¹⁸⁴ Vgl. Ebd. S.79

¹¹⁸⁵ HALLER, Johannes: Die Epochen der deutschen Geschichte. Stuttgart, Berlin 1923. S.235

¹¹⁸⁶ SACK, Hilmar: Der Krieg in den Köpfen. Die Erinnerung an den Dreißigjährigen Krieg in der deutschen Krisenerfahrung zwischen Julirevolution und deutschem Krieg. Berlin 2008. S.27

¹¹⁸⁷ Ebd. S.27

¹¹⁸⁸ Ebd. S.27

¹¹⁸⁹ TIEMANN, Dieter: Schulbuchrevision im Schatten der Konfrontation. Deutsch-französische Auseinandersetzungen zwischen den beiden Weltkriegen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Jahrgang 39. 1988. S.342-362. S.343

unter den Pädagogen¹¹⁹⁰ geführt, so Dieter TIEMANN 1988. Schließlich waren Schulbücher schon bei den Verhandlungen rund um die Verträge von Locarno, die den Beitritt Deutschlands zum Völkerbund zum Ziel hatten, Diskussionsgegenstand. Die „Internationale Kommission für geistige Zusammenarbeit“ plädierte unter anderem dafür, dass aus Schulbüchern diejenigen Passagen herausfallen sollten, die zu einem weiteren Krieg aufrufen bzw. andere Nationen beleidigen könnten. Da der Völkerbund an dieser Stelle allerdings aus Rücksicht auf nationale Befindlichkeiten keine Vorgaben für länderspezifische Schulbücher machen wollte, sollten diese Ideen von Einzelpersonen in den einzelnen Ländern vorangebracht werden. Diese Aufgabe übernahm in Deutschland der „Bund entschiedener Schulreformer“, in der Öffentlichkeit hauptsächlich vertreten von Siegfried KAWERAU.¹¹⁹¹ Seine Entwürfe eines Geschichtsschulbuches wurden allerdings in der Geschichtsdidaktik mit vernichtenden Urteilen unter anderem von Arnold REIMANN und Paul RÜHLMANN, Schulbuchautor und Mitbegründer der Zeitschrift ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) aufgenommen. Neben „persönlichen Animositäten“¹¹⁹² innerhalb der Geschichtsdidaktik verhinderte auch das generelle Ablehnen der nachversailer Ordnung eine Annahme der Ideen des Völkerbunds in weiten Kreisen der Gesellschaft und damit auch der Schulbuchautoren. TIEMANN spricht sogar von einer „Stigmatisierung und Isolation“¹¹⁹³ KAWERAUS und anderer Pazifisten in der deutschen Geschichtsdidaktik. Die Mehrheit der Geschichtsdidaktiker zog sich auf den „Objektivitätsanspruch“¹¹⁹⁴ der Geschichtswissenschaft zurück. Unter dem Deckmantel der Wissenschaftlichkeit konnte die „Hetze“¹¹⁹⁵ gegen den ‚Erbfeind‘ Frankreich trotz Völkerbundmitgliedschaft fortgesetzt werden und machte sich somit unangreifbar für Kritik von außen.¹¹⁹⁶

Zieht man nun zu diesen Betrachtungen die biographischen Informationen der Schulbuchautoren hinzu, können weitere Erklärungsansätze ergänzt werden. Aus der gemäßigten Masse heraus stechen zwei Karten des Hirt-Verlags, die beide von den Schulbuchautoren Walther GEHL und Max WORBS konzipiert wurden. Es ist wahrscheinlich, dass nicht Max WORBS, der 1896-1911 die Lehramtsprüfung für das Lehramt in Englisch, Deutsch und Geschichte ablegte und in Berlin Schöneberg erst in der Volksschule, später auch im höheren Dienst als Oberlehrer eingesetzt wurde¹¹⁹⁷, der wegweisende Autor der Schulbuchreihe war. Es ist vielmehr anzunehmen, dass Walther GEHL die prägende Rolle übernahm. GEHL, einer der einflussreichsten Personen in der deutschen Geschichtsdidaktik jener Zeit war in der Jugend Mitglied der Wandervogelbewegung. Später, als Studienrat wurde er Protektor der Schulgruppe des VDA an der Friesen-Realschule Charlottenburg.¹¹⁹⁸ In diesem Engagement zeigt sich sicherlich auch sein Interesse für Geopolitik, die zum Schwerpunkt seiner wissenschaftlichen Arbeit werden sollte. Dies ist ein möglicher Grund, warum sich nur bei GEHL eine Karte findet, die den Schwerpunkt¹¹⁹⁹ auf den Rhein legt und damit die Frage der ‚natürlichen Grenzen‘ zwischen Frankreich und Deutschland für Frankreich diskutiert. Er greift damit ein geopolitisches Gedankenkonstrukt auf, das seinen Ursprung in der französischen Revolution hatte, „um den Expansionszielen der Republik den

1190 Ebd. S.343

1191 Vgl. ENGELER, Knut: Geschichtsunterricht und Reformpädagogik. Berlin 2009. S. 59

1192 TIEMANN, S. 348

1193 TIEMANN, S. 349

1194 TIEMANN, S. 349

1195 TIEMANN, S. 349

1196 Vgl. TIEMANN, S. 347ff

1197 Vgl. Personalblatt A für Direktoren, Wissenschaftliche Lehrer und Kandidaten des höheren Lehramtes im preußischen Schuldienst. Karl Ferdinand Max WORBS

1198 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Band 3. Berlin 2011. S. 1432f

1199 Vgl. KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927. S.125

Schein der Notwendigkeit zu verleihen“¹²⁰⁰, so Hans-Dietrich SCHULTZ. „Berge, Ströme und Flüsse“ wurden darin als naturgegeben angesehen, „um den menschlichen Gemeinschaften einen dauerhaften Frieden zu ermöglichen“¹²⁰¹. Eine weitere Betonung wird bei GEHL in der Verwendung der Exonyme deutlich. Hinzu kommt, dass GEHL selbst im Ersten Weltkrieg als Kriegsfreiwilliger an der Westfront eingesetzt war und dort verwundet wurde. Für seine Einsätze bekam er das Eiserne Kreuz erster und zweiter Klasse verliehen.¹²⁰² Man kann davon ausgehen, dass seine Beziehung zu Frankreich durch die Ereignisse im Krieg geprägt wurde. Seine ablehnende Haltung gegenüber dem Nachbarland, das durch die Auswahl des Kartenausschnitts oder die Verwendung von Exonymen deutlich wird, wird davon zusätzlich gestützt. Siegfried KAWERAU, sozialistischer Geschichtsdidaktiker vom „Bund Entschiedener Schulreformer“ zog denn auch 1927 ein Schulbuch von Walther GEHL als ein Beispiel heran, das nicht zu den Bestimmungen des Völkerbundes passen sollte. Dabei soll GEHL die Franzosen als „Erbfeind“ bezeichnet haben.¹²⁰³ Des Weiteren sollen die Autoren, je weiter sie sich der Gegenwart in ihren Büchern nähern „dem nationalistischen Jargon bis zu jener unerhörten Schmähung der Pazifisten“¹²⁰⁴ verfallen, so KAWERAU weiter.

6.1.1.3 Fazit der Kartendarstellungen in Geschichtsschulbüchern der Weimarer Republik

Bezüglich des Westfälischen Friedens ist eine klare **inhaltliche Positionierung** der Kartenautoren zu beobachten:

- » Durch das Verschweigen bzw. bloße Andeuten der Außengrenzen des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen wird eine Art Ausblick gegeben und die Bedeutung des Reiches diminuiert. Gleichzeitig fehlt aber eine Betonung der einzelnen Länder innerhalb des Reiches. So entsteht eine suggerierte Einheit ohne Außengrenzen.
- » Darüber hinaus wurden von den Kartenerstellern nicht alle methodischen Möglichkeiten ausgeschöpft, um Frankreich als Hauptgegner darzustellen. Ganz im Gegenteil scheinen die Darsteller bemüht zu sein, die negative Rolle Frankreichs zu verschweigen. Sichtbar wird dies an der farblichen Gleichbehandlung des Nachbarlandes sowie deren Gebietsgewinne innerhalb des Deutschen Reiches.

Nicht nur die Farbe, sondern auch weitere **darstellerische Möglichkeiten** wurden verwendet, um den Inhalt zu transportieren:

- » Auch wenn festgestellt wurde, dass die Karten auf einen Ausgleich mit Frankreich Wert legten, so sind doch beispielsweise Exonyme für Abtretungen verwendet worden, um die Unrechtmäßigkeit der Bestimmungen des Westfälischen Friedens zu unterstreichen.

¹²⁰⁰ SCHULTZ, Hans-Dietrich: Land-Volk-Staat. Der geografische Anteil an der „Erfindung“ der Nation. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 51. Jahrgang 2000. S.4-16. S.7

¹²⁰¹ SCHULTZ, Hans-Dietrich: Land-Volk-Staat. Der geografische Anteil an der „Erfindung“ der Nation. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 51. Jahrgang 2000. S. 4-16. S.7

¹²⁰² JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Band 3. Berlin 2011. S. 1432

¹²⁰³ Vgl. KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927. S.37

¹²⁰⁴ KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927. S.125

- » Auch die beabsichtigen begrifflichen Unschärfen bezüglich der Bezeichnung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen, das in Abb. 71 und 72 als „Deutschland“ bezeichnet wird, ist beabsichtigt. Es suggeriert einen Zusammenhang von Westfälischem Frieden und Versailler Vertrag der Gegenwart.
- » Eine Besonderheit der Darstellung bei GEHL und WORBS konnte mithilfe biographischer Informationen zu Walther GEHL erklärt werden. Bei ihm sind vor allem die Gebirgszüge durch ihre dicke schwarze Linienführung hervorstechend. Zu begründen ist dieses eigentümlich wirkende Mittel mit dem Engagement GEHLS im Bereich der Geopolitik. Durch die hervortretenden Gebirgszüge wird dem Schüler deutlich, dass Geschichte und räumliche Begebenheiten miteinander in Beziehung stehen und sich gegenseitig bedingen. Gerade bei der Frage, ob Gebirge oder Flüsse trennende Elemente zwischen Staaten bilden, ist dieses Element von Bedeutung.

Mit Ausnahme von GEHL und WORBS war es schwierig, **Zusammenhänge zwischen Autoren und Darstellungsweise** herzustellen:

- » Letztlich scheint es bemerkenswert, dass die Vorbildung der Lehrer und Schulbuchautoren im Kaiserreich so wenig Einfluss auf die Darstellungen des Westfälischen Friedens nahm. Wenn die Schulbücher des Kaiserreichs „in frankophoben Ausfällen“¹²⁰⁵ schwelgten, wie Dieter TIEMANN konstatiert, so ist eine solche Tendenz in der Weimarer Republik an dieser Stelle nicht zu beobachten. Es scheint als hätten die Zulassungsbehörden, didaktische Diskussionen um einen Ausgleich mit Frankreich, die Mitgliedschaft im Völkerbund und nicht zuletzt gesetzliche Rahmenbedingungen mehr Auswirkungen auf die Schulbücher, als die Prägung der Autoren.

6.1.2 Das 17.-18. Jahrhundert auf Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1919 und 1932

Die Aussage SCHORMANNS, dass der Westfälische Friede in gewisser Hinsicht keine die Jahrhunderte überdauernde Friedensordnung schuf¹²⁰⁶, ist im Hinblick auf die folgenden Jahrzehnte nach 1648 durchaus zu unterstreichen. Die Regierungsjahre Ludwigs XIV. waren geprägt von permanenten Expansionsbestrebungen in Richtung des Rheines. Dazu gehörten neben den eingeführten Reunionskammern in Metz, Breisach, Besancon und Tournai, der Annektion Straßburgs die sogenannten Reunionskriege, unter denen der Devolutionskrieg 1667/68, der Holländische Krieg 1672-1679 sowie der Reunionskrieg 1683/84 und der Pfälzische Erbfolgekrieg 1688-1697 zusammengefasst wird.

Nach 1648 zeigte sich der Expansionsdrang Frankreichs noch in Defensivbündnissen mit deutschen Fürsten, die nach dem Westfälischen Frieden eigene Bündnisse abschließen durften. Die Gründung des ersten Rheinbundes als „überkonfessionelles Defensivbündnis“¹²⁰⁷ mit Frankreich als „Schutzmacht“ fällt in diese Phase französischer Außenpolitik. Erst ab 1667 spricht Lothar SCHILLING von einer

¹²⁰⁵ TIEMANN, Dieter: Schulbuchrevision im Schatten der Konfrontation. Deutsch-französische Auseinandersetzungen zwischen den beiden Weltkriegen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Jahrgang 39. 1988. S. 342-362. S. 342

¹²⁰⁶ Vgl. SCHORMANN, Gerhard: Dreißigjähriger Krieg 1618-1648. In: GEBHARDT: Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 10. Stuttgart 2004. S. 207-279. S. 278

¹²⁰⁷ SCHILLING, Lothar: Das Jahrhundert Ludwigs XIV. Frankreich im Grand Siècle 1598-1715. Darmstadt 2010. S. 90

„offenen Expansion“¹²⁰⁸. Durch den in diesem Jahre ausbrechenden Devolutionskrieg, der auf eine von Frankreich provozierte Erbstreitigkeit zwischen Frankreich und Spanien um die spanischen Niederlande¹²⁰⁹ zurückzuführen war, rückten die deutschen Stände langsam vom französischen König ab. Daher löste sich der Rheinbund bereits 1668 wieder auf.¹²¹⁰ In dem von Frankreich „angezettelten Holländischen Krieg“¹²¹¹ wurden schließlich nach und nach alle europäischen Großmächte hineingezogen. Außer Schweden, das zu Frankreich hielt, brachen alle europäischen Länder ihre Bündnisse mit Frankreich und unterstützten die Niederlande im Kampf gegen Ludwig XIV. Schon vor Beginn des Krieges hatte Frankreich 1670 das Herzogtum Lothringen besetzt und während des Holländischen Krieges 1673 die Städte der elsässischen Dekapolis zur Eingliederung gezwungen. Ab 1674, dem Kriegseintritt des Deutschen Reiches, geriet das Rheinland immer mehr zum „zentralen Kriegsschauplatz“¹²¹². Spätestens ab diesem Zeitpunkt wurde Ludwig XIV. im Deutschen Reich von allen Fürsten als Bedrohung und nicht mehr als Schutzherr angesehen. Im Frieden von Nimwegen 1678/79, der den Holländischen Krieg beendete, wurde die Frage der territorialen Besitzverhältnisse im Elsass ausgegliedert. Dies ermöglichte es den Abgesandten Ludwigs XIV. unter dem „Eindruck der Rechtsförmigkeit“¹²¹³ das Verfahren der sogenannten „Reunionen“ im Elsass durchzuführen.¹²¹⁴

Die Reunionskammern sollten feststellen, welche Gebiete seit dem 16. Jahrhundert durch Lehen eine Zeit lang zu Frankreich gehört hätten. Denn nach französischer Denkart waren diese Gebiete dadurch für alle Zeiten französisch.¹²¹⁵ Die betroffenen Adligen sollten dann vor einer Spruchkammer „einen Lehenseid auf Ludwig XIV.“ leisten. Meist erschienen diese allerdings nicht. Dann wurde das entsprechende Territorium automatisch besetzt und an Frankreich angeschlossen, es wurde „reuniert“. „Auf diese Weise wurden zwischen 1679 und 1681 weite Teile des Elsass, Mömpelgard (Montbéliard) und Teile des Bistums Lüttich im Frieden in einem scheinbar rechtlichen Verfahren an Frankreich angegliedert [...]“¹²¹⁶

Von anderen Städten wie beispielsweise Straßburg wurden keinerlei mittelalterliche Urkunden gefunden, so dass sie „ohne rechtlichen Vorwand“ militärisch besetzt und dem Königreich Frankreich „einverleibt“¹²¹⁷ wurden.

All dies konnte geschehen, da der Kaiser in einem Zweifrontenkrieg mit den Franzosen einerseits und den Türken andererseits gefangen war. Die Franzosen, denen von einigen zeitgenössischen Autoren vorgeworfen wurde¹²¹⁸, mit den Türken zu paktieren, hielten sich zumindest neutral. Sie profitierten von der Gefahr durch die Türken, da der Kaiser einen Zweifrontenkrieg unbedingt vermeiden wollte und so im Regensburger Stillstand die Reunionen und Besetzungen für 20 Jahre akzeptierte.¹²¹⁹

Im Kurpfälzischen Erbfolgekrieg (1688-1697) forderte Ludwig XIV. für seine Schwägerin Liselotte von

1208 Ebd. S. 91

1209 Vgl. BRAUN, Guido: Von der politischen zur kulturellen Hegemonie Frankreichs 1648-1789. Darmstadt 2008. S. 39f

1210 Vgl. SCHILLING, Lothar: Das Jahrhundert Ludwigs XIV. Frankreich im Grand Siècle 1598-1715. Darmstadt 2010. S. 92

1211 BRAUN, Guido: Von der politischen zur kulturellen Hegemonie Frankreichs 1648-1789. Darmstadt 2008. S. 41

1212 BRAUN, Guido: Von der politischen zur kulturellen Hegemonie Frankreichs 1648-1789. Darmstadt 2008. S. 42

1213 SCHILLING, Lothar: Das Jahrhundert Ludwigs XIV. Frankreich im Grand Siècle 1598-1715. Darmstadt 2010. S. 94

1214 Vgl. SCHILLING 2000, S. 92ff

1215 Vgl. ebd. S. 94

1216 Ebd. S. 95

1217 Ebd. S. 95

1218 Vgl. z.B. HALLER, Johannes: Die Epochen der deutschen Geschichte. Stuttgart, Berlin 1923, S. 250

1219 Vgl. SCHILLING, Lothar: Das Jahrhundert Ludwigs XIV. Frankreich im Grand Siècle 1598-1715. Darmstadt 2010. S. 95

der Kurpfalz große Teile der Kurpfalz als Erbe. Nun riskierte der Kaiser den Zweifrontenkrieg und kämpfte mit den Niederlanden und England gegen Frankreich. Nach der Niederlage verwüsteten französische Truppen auf dem Rückzug die Kurpfalz. Der französische König Ludwig XIV. musste im Frieden von Rijswijk 1697 auf die Reunionen außerhalb des Elsass sowie die Pfalz und das seit 1670 besetzte Lothringen verzichten, das nun „rechtlich und faktisch seine Autonomie“¹²²⁰ zurück erhielt. Dafür wurden das Elsass und Straßburg als französisch anerkannt.¹²²¹

Christoph KAMPMANN unterstreicht die Deutung, dass in Frankreich besonders in der Zeit nach dem Dreißigjährigen Krieg ein hohes Aggressionspotential zu beobachten war. Er beschreibt, dass die Zugewinne im Westfälischen Frieden Frankreichs Expansionsdrang nicht beruhigt, sondern vielmehr gesteigert hatten. Er stellt fest, „dass die innere Militarisierung von Staat und Gesellschaft [in Frankreich] im letzten Drittel des 17. Jahrhunderts [...] weit ausgeprägter war als im Zeitalter des Dreißigjährigen Krieges.“¹²²² Eine Folge davon war, dass Frankreich zu dieser Zeit die „teuerste Armee Europas unterhielt“¹²²³, was einen permanenten Legitimationszwang der Heeresgröße durch den absolutistischen Staat zur Folge hatte. Damit kam die Notwendigkeit territorialer und finanzieller Gewinne durch militärische Siege einher.

Nach dem Tode Ludwigs XIV. blieb der Rhein als Ostgrenze das Ziel französischer Außenpolitik. So benutzte die Regierung unter Ludwig XV. die Streitigkeiten um die Nachfolge auf dem polnischen Thron als Kriegs Anlass mit dem Ziel der endgültigen Eroberung Lothringens. Durch die bevorstehende Hochzeit zwischen Herzog Franz Stephan von Lothringen und Maria Theresia, der österreichischen Königin, war für Frankreich eine vermeintlich neue Habsburger Bedrohung an der Ostgrenze entstanden. Daher war nach Beendigung des polnischen Erbfolgekrieges auch oberste Prämisse der französischen Verhandlungsführer die Abtretung Lothringens. Obwohl der lothringische Herzog an diesem Konflikt nicht teilgenommen hatte, stimmten die kaiserlichen Unterhändler dem Vorschlag zu und so wurde Lothringen zuerst dem unterlegenen Kandidaten für die polnische Königswürde, Leszczyński, als Entschädigung zur Verwaltung gegeben und sollte nach dessen Tod an Frankreich fallen.¹²²⁴

Bezüglich der Festlegung des Rheins als Grenze wird darüber hinaus von einigen Schulbüchern die Jahreszahl 1797 genannt. Dies kennzeichnet das Jahr Waffenstillstands der französischen Republik mit dem österreichischen Kaiser. In einem geheimen Zusatzprotokoll akzeptierte der Kaiser den Rhein als französische Grenze und verzichtete im Namen des Reiches offiziell auf alle linksrheinischen Gebiete.¹²²⁵

1220 BRAUN, Guido: Von der politischen zur kulturellen Hegemonie Frankreichs 1648-1789. Darmstadt 2008. S. 56

1221 Vgl. ebd. S. 97f

1222 KAMPMANN, Christoph: Europa und das Reich im Dreißigjährigen Krieg. Geschichte eines europäischen Konflikts. Stuttgart 2013. S. 171

1223 BIRK, Eberhard; LOCH, Thorsten; POPP, Peter Andreas: Wie Friedrich „der Große“ wurde. Eine kleine Geschichte des Siebenjährigen Krieges 1756 bis 1763. Freiburg i.Br., Berlin, Wien 2012. S. 62

1224 Vgl. BRAUN, Guido: Von der politischen zur kulturellen Hegemonie Frankreichs 1648-1789. Darmstadt 2008. S. 74ff

1225 Vgl. ebd. S. 80f

6.1.2.1 Tabellarische Übersicht zur Verdeutlichung französischer Erwerbungen am Rhein:

<i>Krieg/ Erwerbung</i>	<i>Friedensvertrag</i>	<i>Territoriale Änderungen am Rhein</i>
Französisch-Spanischer Krieg 1635-1659	Pyrenäenfrieden 1659	Gebiete in Artois, Flandern, Luxemburg und dem Hennegau werden von Spanien an Frankreich (darunter auch Thionville bzw. Diedenhofen) abgegeben
Devolutionskrieg 1667/68	Frieden von Aachen 1668	Lille, Tournai, Courtrai, Furnes, Bergnes und Donai gehen an Frankreich
Holländische Krieg 1672-1679	Frieden von Nimwegen 1678/79	Freiburg, Burgund, Kehl, Gebiete in Elsass und Lothringen an Frankreich
Ab 1679 bis ca. 1680/81 Reunionskammern in Metz, Breisach, Besancon, Tournai	Friedenszeit	Gebiete in Elsass und Lothringen gehen an Frankreich
1681	Friedenszeit	Besetzung Straßburgs
Reunionskrieg 1683/84	Regensburger Stillstand 1684	Luxemburg kommt zu Frankreich und der Kaiser verpflichtet sich, den Reunionen für 20 Jahre nicht zu widersprechen
Pfälzischer Erbfolgekrieg 1688-1697	Frieden von Rijswijk 1697	Anerkennung der Reunionen in Elsass; Kurpfalz, Pfalz und Luxemburg gehen ans Reich zurück, Freiburg und Breisach gehen an Österreich, Lothringen zurück ans Reich, die Reunionen außerhalb des Elsass werden rückgängig gemacht
Polnischer Erbfolgekrieg 1733-1738	Frieden von Wien 1735	Mit dem Tod Stanislaus Leszczyński 1766 geht Lothringen an Frankreich über
Erster Koalitionskrieg 1792-1796/7	1797/98 Kongreß von Raststatt	Das Reich verzichtet auf alle linksrheinischen Gebiete zugunsten Frankreichs

Aufgrund des sehr kleinen Kartenausschnitts, den alle interpretierten Karten gemein haben, lassen sich kaum Aussagen über die Bedeutung bzw. die Einheitlichkeit des Reiches treffen. Vielmehr wird der Fokus ausschließlich auf den Rheinverlauf gelegt, wobei sich die Karten in der Größe des gewählten Ausschnitts marginal unterscheiden.

Für die untersuchten Karten ist die Frankreichdarstellung von besonderem Interesse. Wie beobachtet, hielten sich die meisten Karten zum Westfälischen Frieden in ihrer Bewertung Frankreichs stark zurück. Im nun folgenden Themenbereich, der allein durch die historischen Begebenheiten ein negatives

Frankreichbild impliziert, ist nun zu untersuchen, ob diese zurückhaltende Haltung beibehalten werden kann. Sowohl in der Wortwahl der Kartenautoren als auch durch die Verwendung gestalterischer Mittel, wie Pfeile oder das Einsetzen von negativ konnotierten Farben, könnte die Aggressivität Frankreichs in verschiedenem Ausmaß ausgedrückt werden. Die Karten zeigen verschiedene Phasen der französischen Ausbreitung. Daher wurde untersucht, ob alle Gebietsgewinne gleich gewertet wurden, oder ob Abstufungen in ihrer Rechtmäßigkeit zu erkennen sind.

In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls untersucht, welche Rolle der Rhein für die Auseinandersetzungen bildete. Wird der Fluss als Ziel Frankreichs hervorgehoben oder werden die Eroberungen generell verurteilt?

Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass die Zeitgenossen nach dem Ersten Weltkrieg Verbindungen vom Westfälischen Frieden zum Versailler Vertrag gesucht hätten. Geht man von dieser Annahme aus, dann muss die französische Reunionspolitik im Anschluss an den Westfälischen Frieden 1648 für Deutsche nach 1919 wie Prophezeiungen für ihre Gegenwart und Zukunft gewirkt haben. Ruft man sich die französische Saarpolitik sowie die Ruhrbesetzung 1923/24 in Erinnerung, so ist es durchaus verständlich, dass manche Zeitgenossen gewisse Parallelen in der französischen Politik entdeckten. Ob dieser Gegenwartsbezug in den Karten zum Ausdruck kommt, ist allerdings fraglich.

Unterschieden werden können zwei Gruppierungen, die sich aufgrund ihres transportierten Frankreichbildes unterscheiden. Einerseits existieren zwei Karten, die aufgrund ihrer Darstellung eine relativ objektive Sichtweise bezüglich der Vorkommnisse im 17. und 18. Jahrhundert einnehmen. Andererseits zeigen drei Karten ein Bild Frankreichs, das Vorurteile gegenüber dem Nachbarn schürt und mithilfe von Darstellungsmitteln eine vehemente Aggressivität Frankreichs belegen.

6.1.2.2 Verwendete Darstellungsmittel führen zu einem ausgeglichenen Frankreichbild

Exemplarisch für die Gruppe der sachlichen Kartendarstellungen soll die Karte „Erwerb Elsaß-Lothringens durch Frankreich“, von Walther GEHL und Max WORBS, erschienen in Geschichte für Mittelschulen 5 des Hirt-Verlags präsentiert werden:

Auf den ersten Blick fallen die dick eingezeichneten Gebirge auf, die aufgrund ihrer Linienstärke die Bedeutung der Flüsse zu übertreffen scheinen. Dieses bei GEHL häufig auftretende Element ist sicherlich Einflüssen aus der Geopolitik geschuldet, wozu der Schulbuchautor selbst Forschungen anstellte. Des Weiteren fällt die etwas eigentümliche Abstufung der Erwerbungschritte auf, die hier bei GEHL und WORBS meist in zurückhaltender horizontaler Schraffur eingetragen wurden. Einzig die Erwerbungen von 1552, womit wahrscheinlich gemeint sein könnte, dass sich einige protestantische Reichsfürsten unter französi-



Abb. 77: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 5. Hirt Breslau 1927. S. 34

schen Schutz stellten, stechen durch die schwarze Einfärbung hervor. Die weiteren Schraffuren sind teils schwierig auseinander zu halten. So sind die Erwerbungen im Westfälischen Frieden sehr eng schraffiert. Das 1659 im Pyrenäenfrieden Frankreich zugesprochene „Diedenhofen“ bzw. „Thionville“ gehörte vormals zu Luxemburg und als solches zum Heiligen Römischen Reich Deutscher Nationen. Während diese Bestimmung der Pyrenäenfriedens in den Karten sonst keinerlei Erwähnung findet, ist die Jahreszahl 1680/81 durchaus üblich. Es handelt sich dabei um den Zeitraum der Errichtung und Durchführung der Reunionskammern, die große Gebiete des Elsasses aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Landvogtei in französisches Einflussgebiet zwangen. Gemäß dem Wiener Frieden zum polnischen Erbfolgekrieg 1738 bekam der polnische König unter anderem Lothringen zugesprochen. Nach dessen Tod sollte das Gebiet dann endgültig an Frankreich gehen. Nach dem Tode Stanislaus I. Leszczyński im Jahre 1766 fiel demnach Lothringen, hier durch die Schraffur mit dem breitesten Abstand, an Frankreich.

Welche Ereignisse mit den Jahreszahlen gemeint ist, geht aus dem Schulbuchtext nicht hervor. Einzig der Gewinn des Herzogtums Lothringens für Frankreich wird erwähnt. Die anderen Jahreszahlen sind vom Leser ohne Vorwissen so nicht zuzuordnen. Zwar handelt es sich bei dem Schulbuch um eines, das in der letzten Klasse der Mittelschule zum Einsatz kam, trotzdem kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Zusammenhänge von den Schülern erschlossen werden konnten – zumal der Text weit über die Ereignisse der Karte hinausgeht. Die Karte wirkt innerhalb des Textes wie ein Fremdkörper, der auch die aggressive Grundhaltung des Textes gegen Frankreich nicht deckt. Während im Autorentext von „Raubkrieg“ und „Eroberung“¹²²⁶ die Rede ist, spricht die Karte ausschließlich von „Erwerb“. Der „Erwerb“ einer Gegend ist zuerst einmal wertneutral. Erworben werden kann ein Gebiet durch Heirat, durch Erbe, durch Verträge und geschickte Verhandlungen oder durch kriegerische Handlungen. Die Karte lässt komplett offen, um welche Art von Erwerbungen es sich hier handelt. Auch dass die Gebiete auf verschiedene Weisen die Zuständigkeit wechselten, wird nicht thematisiert. Darüber hinaus spricht die Farbgebung, die beispielsweise Frankreich und das Deutsche Reich in derselben Farbe als unwichtig kennzeichnet sowie die Erwerbungen Frankreichs, außer den Gebieten von 1552, sehr zurückhaltend einzeichnet, für eine neutrale Haltung gegenüber Frankreich. Hinzu kommt, dass die Perspektive Frankreichs eingenommen wird. Es ist von „Erwerb“ Frankreichs die Rede, nicht beispielsweise von einem ‚Verlust‘ für das Deutsche Reich. Dass Elsass und Lothringen einem anderen Land ‚weggenommen‘ wurde, wird auf der Karte gänzlich verschwiegen.

Eigentlich ist anzunehmen, dass das Schulbuch, welches 1927 veröffentlicht wurde, ganz im Zeichen der zurückliegenden Ruhrbesetzung 1923/24 ein dunkles Frankreichbild malen müsste, da die Geschichte sich zu ‚wiederholen‘ drohte. Dies und das Wissen um die politischen Überzeugungen GEHLS, der als völkisch-national beschrieben werden kann, lassen den Leser mit einer völlig anderen Darstellungsform rechnen. Es wäre zu weit interpretiert, wenn man an dieser Stelle schon den Einfluss des Beitritts zum Völkerbund 1926 erkennen möchte. Trotzdem verwundert es, eine so auf Ausgleich bedachte Karte in einem Werk GEHLS zu finden. BLÄNSDORF schreibt allerdings, dass seine Schulbücher bis 1933 sehr schwer politisch zu verorten seien, da sie einerseits rechtes Gedankengut enthalten würden und teilweise schon nationalsozialistischen Wortschatz (Bsp. Abb.78) verwendeten. An anderen Stellen könne man seine Bücher schon fast als links bezeichnen¹²²⁷. Denkbar ist, dass Karten, wie Abb.77

1226 GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 5. Hirt Breslau 1927. S.34

1227 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes : Lehrwerke für Geschichtsunterricht an höheren Schulen 1933-1945. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus . In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Band 1. Göttingen 2004. S.273-370. S. 306

dafür dienten, die Zulassung des ansonsten sehr rechts gerichteten Buches nicht zu gefährden. Dass es sich hierbei um ein Zugeständnis an die Zulassungsinstanzen handeln könnte, dafür spricht auch die Karte (Abb.78), die drei Seiten später im selben Kapitel veröffentlicht wird. Mithilfe derselben Jahreszahlen wird hier eine eindrucksvolle Übersicht geschaffen, die keinen Zweifel an der Prägung von Elsass und Lothringen lassen soll.

Die eigentliche untersuchte Karte, Abb.77, stellt ein Beispiel für ein gemäßigtes Frankreichbild dar, das auch dadurch an Schärfe verliert, dass ein Gegenwartsbezug, beispielsweise in der Einzeichnung heutiger Reichsgrenzen, unterbleibt. Durch die Kombination mit Abb.78 wird diese Wirkung allerdings relativiert und durch den Gegenwartsbezug gleichzeitig eine Forderung postuliert: Dadurch dass die Gebiete über große Zeiträume der Vergangenheit hinweg zu Deutschland gehört hätten, müssten sie auch in der Gegenwart wieder dazu gehören. Darüber hinaus hätten die Deutschen ein „völkisches Recht“ auf Elsass und Lothringen, was durch die Karte mithilfe von Flüssen und Gebirgszügen unterstrichen wird. Auch der Text, in dem von „Raubkriegen“ die Rede ist, ordnet die Karte anders ein. Damit ist der Schulbuchtext an sich ein Zeichen dafür, dass GEHL keineswegs auf Ausgleich bedacht war. So benennt KAWERAU 1927 gerade diesen Begriff als Beispiel für Hass schürende Worte, die vermieden werden sollten:

„Es handelt sich also um das große wirtschafts- und handelspolitische Ringen zwischen Frankreich und Spanien, für welches Problem die meisten deutschen Geschichtsbücher nichts anderes zu sagen wissen, als ‚Raubkriege‘. Dieser Ausdruck ist eben so sehr um des gewollten Makels willen, den man damit den Franzosen aufdrücken will, zu bekämpfen, als um seiner psychologischen Bedeutung willen.“¹²²⁸

Besonders in Abb.77, aber auch in Abb.79, wird deutlich, dass den deutschen Schulbuchautoren das französische Drängen zum Rhein als natürliche Grenze¹²²⁹ durchaus bewusst war. In Abb.77 wird darüber hinaus nicht nur den Franzosen ihr „Stromprinzip“ abgesprochen, sondern vielmehr eine Alternative geboten, die sich an dieser Stelle nicht an der Sprache, sondern an anderen räumlichen Begebenheiten, hier den Gebirgen, orientiert. Damit stellt die Karte ein Beispiel für die in Deutschland dieser Zeit weit verbreitete Orientierung am „Wasserscheidenprinzip“¹²³⁰ dar, das nicht den eigentlichen Flussverlauf, sondern vielmehr ganze Flusssysteme als Grenze ansahen. Da die deutschen Wissenschaftler davon

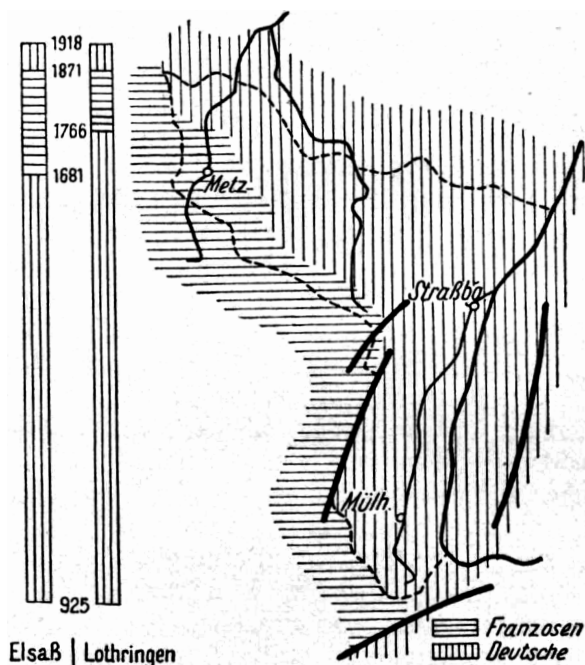


Abb. 78: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 5. Hirt Breslau 1927. S. 37

¹²²⁸ KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichte- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927. S.36

¹²²⁹ Vgl. SCHULTZ, Hans-Dietrich: Land-Volk-Staat. Der geografische Anteil an der „Erfindung“ der Nation. In: GWU 51. Jahrgang 2000. S. 4-16. S. 7

¹²³⁰ SCHULTZ, Hans-Dietrich: Land-Volk-Staat. Der geografische Anteil an der „Erfindung“ der Nation. In: GWU 51. Jahrgang 2000. S. 4-16. S. 8

ausgingen, dass die natürlichen Begebenheiten zwischen Vogesen und Schwarzwald eine identische Ausprägung hatten, war dieses gesamte Gebiet für sie das Flusssystem. Der Grenzverlauf musste also auf dem Vogesenkamm verlaufen. Im Gegensatz dazu stand das französische „Stromprinzip“¹²³¹, das den tatsächlichen Wasserlauf als ‚natürliche Grenze‘ des Nationalstaates ansah.

Dies betont auch Johannes HALLER, der 1923 zu den meist gelesenen Historikern seiner Zeit zählte¹²³², wenn er davon spricht, dass neben der Idee der Vormachtstellung Frankreichs in Europa vor allem „Ziel der königlichen Politik“ gewesen sei, „den Rhein womöglich ganz in die Hand zu bekommen.“¹²³³ Angesichts dieser deutlichen Aussage verwundert es nicht, dass der Rhein auch auf den Karten eine zentrale Rolle spielt.

Auch wenn der Historiker HALLER unterstrich, dass es sich in erster Linie um einen Konflikt zwischen Habsburg-Spanien und Frankreich gehandelt hätte und die ersten Errungenschaften am Rhein aus diesem Konflikt resultierten, so unterstützte er das gemäßigte Frankreich-Bild von Abb.77 nicht. Vielmehr beschrieb er das Vorgehen Frankreichs in den Reunionen als von „Sophistik, Lüge und Fälschung“¹²³⁴ geprägt, „in denen die Franzosen zu allen Zeiten Meister gewesen sind.“¹²³⁵ Den Erwerb Straßburgs bezeichnete er als „brutale und heuchlerische Einverleibung“¹²³⁶ und die Erwerbungen Frankreichs allgemein als „Beute“¹²³⁷. Während an dieser Stelle einmal mehr deutlich wird, dass heutige wissenschaftliche Maßstäbe für die 20er Jahre der Weimarer Republik nicht gelten, wird dennoch deutlich, dass einer der einflussreichsten Historiker seiner Zeit ein eindeutig negatives Frankreich-Bild zeichnete und damit sozialdemokratischen Bestrebungen, wie denen KAWERAUS entgegen wirkte. HALLER unterstrich mit seinen Äußerungen eher die Aussagen der folgenden Karten.

Allerdings war KAWERAU HALLERS Meinung bezüglich des Ursprungs des Konflikts, der nicht im Drängen nach dem Rhein zu sehen sei, sondern in der Lage Frankreichs inmitten des habsburgisch-spanischen Einflussgebietes. Sowohl im Roussillon als auch in Mailand, Savoyen, der Schweiz, Burgund, Lothringen sowie in den spanischen Niederlanden breiteten die Spanier ihren Einflussbereich aus¹²³⁸. Für Frankreich musste dies nach Meinung KAWERAUS bedrohlich gewirkt haben, da sie sich wie in einer „spanischen Zange“¹²³⁹ fühlen mussten. Die Gebietsgewinne Frankreichs in Savoyen, der Schweiz, dem Elsass und Lothringen sowie dem Roussillon seien daher eher als Defensivaktionen zu verstehen gewesen. Für KAWERAU änderte sich diese Einstellung erst mit dem Pfälzer Erbfolgekrieg. Vergleicht man diese extrem auf Ausgleich bedachten Äußerungen mit der Karte (Abb.77), fällt auf, dass diese der Theorie KAWERAUS in allen Bereichen entspricht. Sowohl die Tatsache, dass der pfälzische Erbfolgekrieg auf der Karte nicht zu sehen ist, als auch die fehlende Aggressivität Frankreichs sprechen für diese Behauptung. Frankreich wird als passiver Part dargestellt, was beispielsweise auch in der Ein-

1231 SCHULTZ, Hans-Dietrich: Land-Volk-Staat. Der geografische Anteil an der „Erfindung“ der Nation. In: GWU 51. Jahrgang 2000. S. 4-16. S.8

1232 Vgl. MÜLLER, Heribert: Eine gewisse angewiderte Bewunderung: Johannes HALLER und der Nationalsozialismus. In: PYTA, Wolfram; RICHTER, Ludwig (Hrsg.): Gestaltungskraft des Politischen. Festschrift für Eberhard Kolb. Berlin 1998. S. 443-482. S.443

1233 HALLER, Johannes: Die Epochen der deutschen Geschichte. Stuttgart und Berlin 1923. S.246

1234 HALLER, S.249

1235 HALLER, S. 249

1236 HALLER, S. 251

1237 HALLER, S. 250

1238 Vgl. KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichte- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927. S.36

1239 KAWERAU 1923, S.36

tragung von 1766 zu erkennen ist. Ganz ohne ihr Zutun scheint Lothringen an Frankreich zu fallen. In der Beschreibung warf die Eintragung der Jahreszahl 1659 und damit die Bestimmungen des Pyrenäenfriedens Fragen auf, da sie in keiner anderen Karte eingezeichnet wurde. Nimmt man an, die Karte folge KAWERAUS Theorie, dass es sich bei dem Konflikt in erster Linie um „das große wirtschafts- und handelspolitische Ringen zwischen Frankreich und Spanien“¹²⁴⁰ handelte, unterstreicht die Eintragung diese Argumentationslinie. Man kann also sagen, dass die Kartendarstellung der Meinung der sozialdemokratischen Linie der ‚deutschen Schulreformer‘ folgte. Dies unterstützt die Vermutung, dass solche Karten die Zulassung und Kaufempfehlung im Zentralblatt sichern sollten.

6.1.2.3 Verwendete Darstellungsmittel betonen die Aggressivität Frankreichs

Stellvertretend für die Kategorie der Karten, die die Aggressivität Frankreichs unterstreichen und damit HALLERS Meinung darstellen, soll Abb.79 „Vorstöße Ludwigs XIV. zum Rhein“ von KRÖLLER und HERRMANN, erschienen in Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil III im Teubner Verlag, stehen. Diese Karte ist in verschiedenen Auflagen, Bänden und Schulbuchreihen des Teubner-Verlags¹²⁴¹ zu finden und fand daher weite Verbreitung. Andere Karten wie beispielsweise „Frankreichs Ostgrenze 1643-1715“¹²⁴² erinnern in ihrer Darstellung stark an die Karte des Teubner-Verlags, die eventuell durch ihre weite Verbreitung einen Vorbildcharakter einnahm.

Auch hier werden die Erwerbungen Frankreichs unterschieden. Allerdings ist die Kennzeichnung deutlicher, die Jahreszahlen sind beschriftet, um die jeweiligen Friedensverträge genauer identifizieren zu können und Lothringens Sonderstellung als „vorübergehende Besitzergreifung“ wurde gekennzeichnet. Darüber hinaus hebt sich die Karte durch Pfeile als „Eroberungsvorstöße“ von Abb.77 ab. Diese gehen hauptsächlich Richtung Rhein, überqueren diesen aber nördlich von Freiburg und in der Kurpfalz, südlich von Heidelberg.

Der status quo, von dem die Karte ausgeht, wird in der Legende mit dem Jahr 1643, dem Jahr des Amtsantritts Ludwigs XIV., festgelegt. Darauf folgen vertikale Schraffierungen, die Zugewinne im Westfälischen Frieden bezeichnen. In der Karte zu sehen sind hier Metz, Verdun, Toul, Sundgau und Gebiete zwischen Straßburg und Toul bzw. Metz. Im „Fr. v. Nimw.“ 1678, dem Ende des Holländischen Krieges fallen die horizontal schraffierten

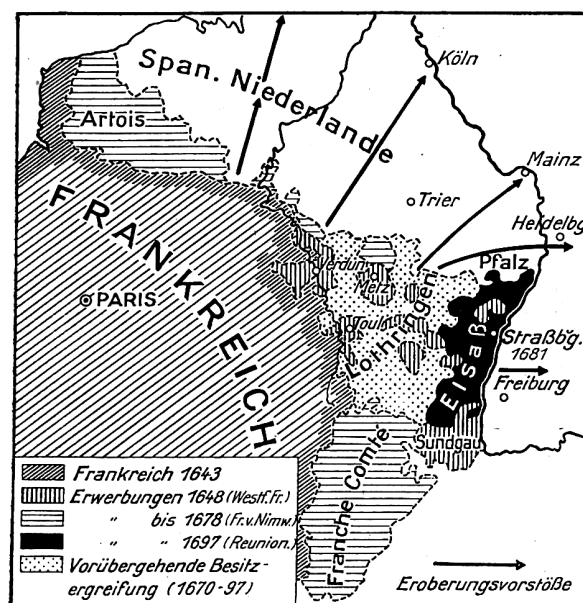


Abb. 14. Vorstöße Ludwigs XIV. zum Rhein

Abb. 79: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil III. Teubner Leipzig, Berlin 1928 S. 42

¹²⁴⁰ KAWERAU 1923, S. 36

¹²⁴¹ KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen III. Teubner Leipzig, Berlin 19324. S. 44; KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil III. Teubner Leipzig, Berlin 19283. S. 42; SCHOENBORN, Heinrich; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise: Geschichte für Mittelschulen 5. Heft. Teubner Berlin, Leipzig 1927. S. 61

¹²⁴² MOLL, Theodor; SCHMÜCKER, Else: Geschichte für Mittelschulen und verwandte Schulen. III. Lehrstoff der III. Klasse. Ferdinand Schöningh Paderborn 1931. S. 54

Gebiete Artois, Franche Comté sowie Luxemburg und Gebiete um Lüttich an der Maas an Frankreich. Freiburg und Kehl, die ebenfalls in Nymwegen unter französische Kontrolle gestellt werden, fehlen. Allerdings kann dies der Tatsache geschuldet sein, dass diese Gebiete 1697 in Rijswijk wieder zurückgegeben wurden. Schwarz und damit besonders verurteilt werden die Reunionen 1697, die besonders das Elsass betreffen. Weitere Gebiete wie Luxemburg und Gebiete in Pfalz und Saarland wurden ebenfalls nicht schwarz verzeichnet, da auch sie in Rijswijk zurückgegeben werden mussten. Allerdings hätten die Kartenautoren die Möglichkeit gehabt, sie als „vorübergehende Besitzergreifungen“ gepunktet darzustellen. Lothringen, das „1670-1697“ im französischen Besitz war, wird auf diese Art und Weise dargestellt. Da es sich bei der Karte nur um Grenzveränderungen unter Ludwig XIV. handelt, wird dem Leser verschwiegen, dass dieses Gebiet 1766 erneut an Frankreich fiel und 1797 die Rheingrenze manifestiert wurde. Allerdings wird durch den Einsatz der Pfeile deutlich, dass die Franzosen sich nicht mit den gewonnenen Gebieten zufrieden geben werden, sondern weitere „Eroberungsvorstöße“ taten und tun werden. Der pfälzische Erbfolgekrieg, der territorial keine Gewinne brachte, wird durch die Pfeile trotzdem verortet. Auf ähnliche Weise sind die weiteren Reunionskriege auch teilweise eingezeichnet.

Interessant ist, dass die Wortwahl ähnlich wie bei Abb.77 bei „Erwerbungen“ bleibt. Allerdings zeugt allein der Titel durch die Verwendung des Wortes „Vorstöße“ von militärischen Aktionen und einer besonderen Aggressivität Frankreichs. Dies wird unterstrichen von der Verwendung der Begrifflichkeiten „Eroberungsvorstöße“, die die Unrechtmäßigkeit der Erwerbungen verdeutlichen.

Die aggressive Grundhaltung wird vom umgebenden Schulbuchtext unterstrichen: Hier ist die Rede von „Raubkriege“, dem „Raub deutscher Gebiete“¹²⁴³ und Straßburg sei „[...] mitten im Frieden – besetzt“ worden. In Straßburg soll der Bischof bei der Begrüßung des französischen Königs eine „schmeichlerische Rede“¹²⁴⁴ gehalten haben. Der französische Absolutismus wird als Vorbild für deutsche Adlige deklariert. Allerdings nicht im positiven Sinne, denn der Absolutismus sei gekennzeichnet gewesen von „härtesten Steuern“, einer „Verachtung“ für die eigenen Bürger und dem Wegenehmen des Landes der Bürger. Aufgrund der Äußerungen im Text kann dieses Schulbuch als anti-aristokratisch, abgeschlossen gegenüber sozialdemokratischen Ideen und anti-katholisch bzw. anti-klerikal beschrieben werden.

Ob dies der Haltung der beiden Autoren KRÖLLER und HERRMANN entspricht, kann nicht nachvollzogen werden. Allerdings ist von PINNOW, dem Herausgeber, bekannt, dass er ein Verfechter der Weimarer Republik und damit auch der Demokratie war. Als evangelischer Autor passen auch die Äußerungen über den katholischen Bischof gut ins Bild. Sozialdemokratische Anwandlungen sind bei ihm allerdings nicht nachweisbar. Das negative Frankreichbild ist bei ihm, wie bei allen anderen Schulbuchautoren auch, einerseits der kaiserreichlichen Erziehung, andererseits aber auch den Erlebnissen in Weltkrieg und dem Friedensvertrag zu schulden.

Kaum Wert legt die Karte auf die Frage der Einheitlichkeit des Deutschen Reiches. Zwar wird das Reich in einer Farbe dargestellt, statt korrekter aufgeteilt in viele verschiedene kirchliche und staatliche Herrschaftsgebiete, aber dadurch, dass keinerlei Grenzziehung Richtung Süden oder Westen zu erkennen ist und das Reich auch namentlich nirgends erwähnt wird, rückt die Bedeutung des Reiches

¹²⁴³ KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil III. Teubner Leipzig, Berlin 19283. S.41

¹²⁴⁴ KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil III. Teubner Leipzig, Berlin 19283. S. 42

in den Hintergrund. Angesichts der Aussagen HALLERS, der beschreibt, dass die Entrüstung über die Besetzung Straßburgs und den Reunionen „wieder ein Hauch nationaler Empfindung“ hervorgerufen hätte, überrascht diese Darstellung etwas. HALLER spricht in seinem Werk immer von „Deutschland“¹²⁴⁵ und dass dieses geeint gegen die Franzosen im pfälzischen Erbfolgekrieg gekämpft hätte.¹²⁴⁶

Wie der Blick auf Karten aus Geschichtsatlanten wie dem Geopolitischen Atlas von Franz BRAUN und Arnold HILLEN ZIEGFELD zeigt, wären durchaus noch weitere darstellerische Möglichkeiten denkbar gewesen, um die Unrechtmäßigkeit von Frankreichs Annexionen herauszustellen. Hier wird Frankreich in allen Karten in einem intensiven, negativ behafteten Schwarz markiert.

Im Atlas folgt auf eine Karte der Gebietszugewinne Frankreichs sowie der Kämpfe „Österreich-Union gegen die Türken“¹²⁴⁷ die hier gezeigte Abb.80, die die Grenzen der Eroberungen Ludwigs XIV. aufzeigt. Einerseits soll hier die größte Ausbreitung zu sehen sein, andererseits wird in der Karte deutlich, dass es ein breites Bündnis gegen Frankreich gegeben habe und Ludwigs XIV. Drang nach Westen eine Grenze aufgezeigt worden wäre. Diese andere Betonung des Abwehrwillens gegenüber dem Eroberungsdrang Frankreichs wird von keiner der Schulbuchkarten repräsentiert und es zeigt sich, dass auch die Karten, die Frankreich als negativen Gegner zeigen, durchaus noch mehr Möglichkeiten der negativen Darstellung gehabt hätten.

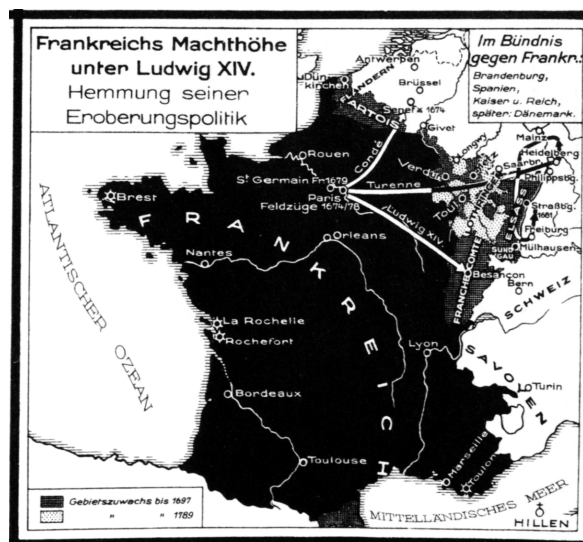


Abb. 80: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil III. Teubner Leipzig, Berlin 1928 S. 42

6.1.2.4 Zwischenfazit des Kartengegenstands „Das 17. -18. Jahrhundert“

Bezüglich der **inhaltlichen Erwartungen** bleiben folgende Beobachtungen festzuhalten:

- » Der erwartete Gegenwartsbezug von den Folgen des Westfälischen Friedens hin zu den Folgen des Versailler Vertrags wurde nicht gezogen.
- » Die Gebietsgewinne Frankreichs wurden in den Karten unterschiedlich bewertet. Während in Abb.77 eine Bewertung bewusst umgangen und versucht wurde, die Tatsachen so neutral wie möglich zu präsentieren, zeigt Abb.79 eine deutlich negativere Bewertung der Erwerbungen Frankreichs. Diese werden verurteilt und durch schwarze Einfärbung des Elsass beispielsweise hervorgehoben.

Über den konkreten Inhalt hinaus konnte nachgewiesen werden, dass die auf den Karten präsentierten Ansichten von **zeitgenössischen Diskussionen** und der Verquickung der Autoren in diesem fach-

1245 Z.B. HALLER, S.184, 185, 245, 251

1246 Vgl. HALLER, S. 251

1247 BRAUN, Franz; ZIEGFELD, HILLEN Arnold: Geopolitischer Geschichtsatlas. III. Die Neuzeit. Dresden 1929. S.8

lichen Austausch abhingen.

- » Ordnet man die Karten in den Kontext ihrer Entstehungszeit ein, so konnte beobachtet werden, dass Abb.77 die Ansichten der Gruppe der Schulreformer um KAWERAU widerspiegelt, indem sie den Ursprung des Konflikts am Rhein in der französisch-habsburgischen Auseinandersetzung sucht.
- » Abb.79 hingegen folgt eher den Ansichten, die der Historiker HALLER formulierte, der davon ausging, dass Frankreichs Ziel, den Rhein als ‚natürliche Grenze‘ im Osten zu manifestieren, in dieser Epoche besonders deutlich wurde. Somit stehen sich in den Karten zwei Theorien gegenüber und es wird zu untersuchen sein, welche dieser Theorien sich nach 1933 durchgesetzt haben wird. Angenommen wird an dieser Stelle, dass letztere Theorie, Frankreichs Expansionsdrang Richtung Rhein die Oberhand gewinnen wird und eine Radikalisierung, sichtbar in Gegenwartsbezügen sowie rassistischen Anspielungen zunehmen werden.
- » GEHL und WORBS, die im zurückliegenden Artikel noch durch eine besonders radikale Haltung gegenüber Frankreich auffielen, weisen hier eher gemäßigte Ansichten auf. Dies mag an den Zulassungsinstanzen liegen, die nicht zu viele frankreichkritische Karten akzeptieren wollten.
- » Im Gegensatz dazu weist die Darstellung von KRÖLLER und HERRMANN, die eigentlich als republiknahe Autoren identifiziert wurden, Frankreich eine negative, aggressive Rolle zu. Allerdings relativiert sich ihre Bewertung angesichts deutlich extremerer Meinungen in anderen kartographischen Medien.

6.2 Die Darstellung des Zeitraums „Dreißigjähriger Krieg bis 1800“ in Karten von 1933 bis 1945 (Zeit des Nationalsozialismus)

Kartentitel	Schulbuch	Verlag	Jahr *	Schulbuchautor
„Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Friede“ (7)				
„Trümmerhaufen Deutschland nach dem Dreißigjährigen Krieg“ S.158	Die ewige Straße. Hauptschule II	Crüwell Dortmund und Breslau	1941	VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter
„Die Verluste des Reiches im Westfälischen Frieden“ S. 115	Geschichte für Mittelschulen 3	Ferdinand Hirt Breslau	1942	GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich
„Die Zerrissenheit des Reiches“ S.7	Deutsche Geschichte für Mittelschulen 4	R. Oldenbourg München und Berlin	1944	LANGE, Walther; BRUCH, Hermann
„Abb.31. Deutschlands Verluste im Westfälischen Frieden“ S. 134	Deutsche Geschichte für Mittelschulen 3	R. Oldenbourg München und Berlin	1942	LANGE, Walther; BRUCH, Hermann
„Die Konfessionen beim Ausbruch des 30-jährigen Krieges“ S. 134	Geschichtsbuch für Mittelschulen 3	Dürsche Buchhandlung Leipzig	1941	GÖBEL, Herbert
„Abb.20“ S. 151	Geschichtsbuch für Mittelschulen 3	Dürsche Buchhandlung Leipzig	1941	GÖBEL, Herbert
„Die Verluste des Reiches im Westfälischen Frieden“ S. 109	Geschichte für Mittelschulen Klasse 6. 5. Band	Schroedel Halle a. d. Saale	[1943]	JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf
17.-18. Jahrhundert (10)				
„Der Staat der Grenzraine“ S. 11	Die ewige Straße. Hauptschulen III	Crüwell Dortmund und Breslau	1941	VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter
„Das arme Deutsche Reich.“ S. 88	Die ewige Straße. Hauptschulen III	Crüwell Dortmund und Breslau	1941	VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter
„Die Einkreisung Preußens“ S. 62	Die ewige Straße. Hauptschulen III	Crüwell Dortmund und Breslau	1941	VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter
„Die Rheinische Allianz“. S. 18	Die ewige Straße. Hauptschulen III	Crüwell Dortmund und Breslau	1941	VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter
„Die Raubgebiete Ludwigs XIV.“ S. 20	Die ewige Straße. Hauptschulen III	Crüwell Dortmund und Breslau	1942	VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter

<i>Kartentitel</i>	<i>Schulbuch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Jahr *</i>	<i>Schulbuchautor</i>
„Der Zweifronten- krieg gegen Frank- reich und Schwe- den“ S. 18	Geschichte für Mit- telschulen 4	Ferdinand Hirt Breslau	1931	LOSCH, Otto; GEHL, Walther; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich
„Die Befreiung Deutschlands von dem französisch-tür- kischen Zweifron- tendruck“ S. 23	Geschichte für Mit- telschulen 4	Ferdinand Hirt Breslau	1941	LOSCH, Otto; GEHL, Walther; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich
„Frankreichs Vor- dringen zum Rhein“ S. 8	Deutsche Geschichte für Mittelschulen 4	R. Oldenbourg München und Berlin	1944	LANGE, Walther; BRUCH, Hermann
„Frankreich raubt deutsches Land rd. 1500-1800“ S.16	Geschichtsbuch für Mittelschulen 4	Dürsche Buchhandlung Leipzig	1941	GÖBEL, Herbert
„ohne Titel“ S.7	Geschichte für Mit- telschulen IV	Schroedel. Halle a.d. Saale	[1942]	JENNIRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf
<i>* Jahr der Veröffentlichung</i>				

Auch wenn es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um eine quantitative Studie handelt, so fällt doch auf, dass der Gegenstand ‚Westfälischer Frieden‘ nach 1933 vermehrt behandelt wurde. Die Hälfte der Karten allerdings stammt aus ein und demselben Buch, das für Hauptschulen entwickelt wurde und aufgrund der kurzen Existenz dieser Schulart wohl wenig eingesetzt worden ist. Trotz dieser Tatsache ist die Schulbuchreihe von Bedeutung, da alle Bände eine Neuschaffung nach 1933 waren und nicht wie andere, auf einer bisherigen Schulbuchreihe aufbaute. Die Annahme liegt daher nahe, dass dieses Werk gänzlich nach nationalsozialistischen Idealen erstellt worden ist.

6.2.1 Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Friede

Die von nationalistischen Kreisen entwickelte Idee, man könne eine „negative Kontinuitätslinie“ von 1648 bis 1919 ziehen, wurden von den Nationalsozialisten aufgegriffen und weiter ausgebaut. Edgar WOLFRUM schreibt, sie hätten „lautstark die Zerstörung des angeblich 1648 in Münster geschaffenen und 1919 in Versailles gekrönten Werkes französischer Hegemonialpolitik zur Unterwerfung Deutschlands“¹²⁴⁸ propagiert. Es bleibt zu überprüfen, ob die hier skizzierte Kontinuitätslinie auch in den Schulbüchern vertieft wurde und ob den nationalistischen Ideen eine völkische bzw. rassische Komponente hinzugefügt wurde. Darüber hinaus gilt zu untersuchen, ob die gemäßigten Frankreichbilder, die vor 1933 mehrheitlich zu beobachten waren, verschwunden sind und aggressiveren Darstellungen Platz machten.

¹²⁴⁸ WOLFRUM, Edgar: Krieg und Frieden in der Neuzeit. Vom Westfälischen Frieden bis zum Zweiten Weltkrieg. Darmstadt 2003. S.35

6.2.1.1 Die Rolle des 'Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation'

Im Gegensatz zu den Karten der Weimarer Republik sind bei der Darstellung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation auf den nationalsozialistischen Karten große Unterschiede zu beobachten. Es existieren Karten, auf denen die Reichsgrenzen überhaupt nicht eingetragen sind, aber auch solche, auf denen die Grenzen des Reiches durch farbliche Unterscheidung oder in Form einer dicken Linie als Zeichen der Abgrenzung betont werden.

Als Vertreter dieser beiden Typen sollen zwei Karten vorgestellt werden, von denen die Karte von Herbert GÖBEL (Abb.81) mithilfe unterschiedlicher Mittel Zukunftsvorhersagen für die folgenden Jahrhunderte andeutet.

Die Karte, erschienen im Verlag der Dürrschen Buchhandlung, trägt auf den ersten Blick keinen bzw. mehrere Titel. Entweder der Titel lautet einfach nur „Abb.20“ oder der fett und kursiv gedruckte Teil im Kasten unten kann als Thema interpretiert werden: „Gebietsverlust des Reiches beim Frieden von 1648“. Dagegen spricht, dass der dunkle Fleck die ausgefüllten abgetretenen Gebiete in der Karte widerspiegelt und somit eine Art ‚Rumpf-Legende‘ darstellt. Der zweite fett und kursiv gedruckte Satz findet sich in der linken oberen Ecke: „Das Reich vom Meer abgeschnitten“. Allerdings könnte dies auch eine Deutung der Flächen, Pfeile und Texte darunter aufzeigen. Fest steht, dass ein eindeutiger Titel und dadurch auch ein eindeutiges Thema auf den ersten Blick

nicht erkannt werden kann. Es sind allerdings alle abzutretenden Gebiete fixiert: Sei es ein Entlassen in die Selbstständigkeit, ein vollständiges Abtreten an Frankreich oder an Schweden – alle ‚verlorenen‘ Gebiete sind schwarz und damit als für das „deutsche Volk verloren“ verzeichnet. Interessant für die Ausgangsfrage nach der Bedeutung des Heiligen Römischen Reiches ist die Tatsache, dass die Grenze dieses Reiches im Westen gar nicht zu finden ist. Eingezeichnet sind hingegen die Grenzen „Brandenburgs“ und Österreichs, wobei letzteres von einer Linie in zwei Teile geteilt wird. Die westliche Linie kennzeichnet die Linie des österreichischen Besitzes innerhalb des Heiligen Römischen Reiches, während die östlichere Linie eine Grenze des Heiligen Römischen Reiches zeigt. Außerhalb dieser Grenze, von der Karte nicht benannt, liegt beispielsweise Österreich-Ungarn.

Beide Länder haben damit Gebiete außerhalb des Reiches: Brandenburg mit dem Herzogtum Preußen und Österreich mit Österreich-Ungarn. Außer diesen beiden Ländern wird kein weiteres Land innerhalb des Reiches erwähnt, was diesen eine besondere Stellung zuweist. Dass Österreich und damit der Habsburger Monarchie als Träger der Kaiserkrone in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit zugewiesen wird, erscheint selbstverständlich. Allerdings werden Pfeile eingezeichnet, die wie folgt beschriftet sind: „Österreich wird zum Donaustaat, wächst aus dem Reich hinaus“. Es scheint, als würde Österreich den Interessenschwerpunkt aus dem Reich hinaus verlagern, während Brandenburg mit Pfeilen ins Reichsinnere und dem Satz „Brandenburg entwickelt sich in das Reich hinein“ versehen wird. Aufgrund der im Verlauf des Dreißigjährigen Krieges und des anschließenden

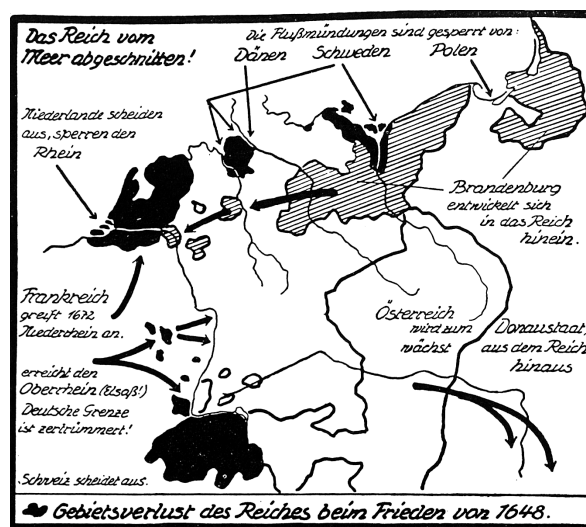


Abb. 20.

Abb. 81: „Abb.20“. In: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. Dürrsche Buchhandlung, Leipzig 1941. S.151

Friedens hinzugewonnen Gebiete Mark, Kleve, Ravensberg, Minden, die in der Karte, wie Brandenburg selbst ebenfalls schraffiert sind, verlagert sich das Interesse des brandenburgischen Kurfürsten demnach nach Westen. Allerdings besitzt auch Österreich noch Territorien im Westen, namentlich in Süddeutschland, dem Breisgau und umliegenden Gebieten, die in der Karte durch Umrandung gekennzeichnet sind. Andererseits verloren die Habsburger Besitzungen im Elsass an Frankreich. Trotzdem ist die Behauptung der Karte, Österreich würde sich aus dem Reich hinaus entwickeln, zum Zeitpunkt des Westfälischen Friedens nicht belegbar.

Der hier deutlich werdende österreichisch-preußische Dualismus bricht erst mit den Schlesischen Kriegen auf und wird im Deutschen Bund und besonders im deutsch-deutschen Krieg 1866 virulent. Die Frage, ob ein neues deutsches Reich groß- oder kleindeutsch definiert werden sollte, die rund um die Revolution 1848 diskutiert wurde, wird hier anscheinend schon 1648 beantwortet. Brandenburg, das spätere Königreich Preußen, wird bedeutsamer für das Reich, während Österreichs Bedeutung aufgrund von Interessen, die außerhalb des Reiches liegen, abnimmt. Dass zudem das auf der Karte dargestellte Heilige Römische Reich Deutscher Nation noch existiert, kommt kaum zum Ausdruck. Aufgrund der fehlenden westlichen Grenze und der Zukunftsorientierung mit der Verdeutlichung des deutschen Dualismus ist auch fraglich, welches geschichtliche ‚Reich‘ in der Legende gemeint ist oder ob darunter ein allgemeingültiger Begriff zu verstehen ist.

Die Bedeutung Preußens für die ‚Zukunft‘ Deutschlands und gleichzeitig die Abwertung Österreichs kommt ebenfalls im Schulbuchtext zum Ausdruck, wo es an zwei Stellen heißt: „Als später Preußen die Einigung des Reiches durchführte [...]“ und „selbst das Haus der Habsburger hat sich dabei häufig gegen das Reich gestellt.“¹²⁴⁹ Weitere Sätze betreffend den Westfälischen Frieden sind darüber hinaus eindeutig gegen die katholische Kirche gemünzt, wenn es heißt: „Daß sie aber den Wünschen des Papstes nicht nachkamen, war auch ein Zeichen, daß die Romkirche ihre Rolle ausgespielt hatte. Neben dem Haus Habsburg war sie besiegt worden.“¹²⁵⁰ Schulbuchtext und Karte zeigen ein antikatholisches und antiösterreichisches Geschichtsbild und können dadurch als Beispiele für die preußisch-borussische Geschichtsschreibung angesehen werden.



Abb. 31. Deutschlands Verluste im Westfälischen Frieden

Abb. 82: „Abb. 31. Deutschlands Verluste im Westfälischen Frieden.“ In: LANGE, Walther, BRUCH, Hermann: Deutsche Geschichte für Mittelschulen 3. Oldenbourg. München und Berlin 1942. S. 134

Das andere Extrem zeigt die Karte von Walther LANGE und Hermann BRUCH, erschienen im Oldenbourg Verlag 1942.

Ausgehend vom Titel der Karte ist die Aussage eindeutig: „Deutschland“ hat im Westfälischen Frieden „Verluste“ erlitten, die auf dieser Karte dargestellt werden sollen. Damit ist für den Schüler des Schulbuches der Kartenausschnitt auf den ersten Blick klar umrissen, ‚Deutschland‘ ist zu sehen. Der heutige Betrachter fragt sich allerdings, welches „Deutschland“ damit gemeint sein soll, denn korrekt müsste die Bezeichnung „Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation“ hei-

1249 GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. Dürrsche Buchhandlung. Leipzig 1941. S.151

1250 Ebd. S. 151

ßen. „Deutschland“ impliziert einen Gegenwartsbezug, der allerdings in der Karte so nicht zu entdecken ist. Das eingezeichnete Reich als zusammenhängendes Gebilde wird durch eine schwarze dicke Linie betont. Diese Linie ist dicker als andere Ländergrenzen. Bezeichnend ist, dass innerhalb des Reiches keine Länder eingezeichnet sind, innerhalb Österreichs allerdings schon („Hzm. Savoyen“, „Fsm. Piemont“, „Hzm. Mailand“, „Republik Venedig“, „Ungarn“), wobei der Name Österreich als solcher gar nicht fällt. Durch Bezeichnung hervor gehoben werden die spanischen Besitzungen innerhalb des Reiches, namentlich Burgund und die Spanischen Niederlande sowie das außerhalb des Reiches liegende Herzogtum Preußen, das eventuell aufgrund seiner exponierten Lage bezeichnet werden musste. Neben der dicken schwarzen Linie wird das Reich darüber hinaus durch die Farbe Weiß zusätzlich betont. Die Nachbarstaaten sind entweder schraffiert oder ganz in schwarz gehalten („Türkisch-Ungarn“), während das Reich und die durch Österreich und Brandenburg dazu gehörigen Gebiete außerhalb des eigentlichen Heiligen Römischen Reiches deutscher Nationen in einem auffälligen, „unschuldigen“ weiß gehalten sind. Durch die Farbgebung und Positionierung im Zentrum der Karte wirkt das Reich zum einen sehr groß. Zum anderen wirkt das Szenario durch die dunkle Farbgebung der Nachbarn sowie von Frankreich und Schweden ausgehende Pfeile bedrohlich. Vermutlich stehen diese Pfeile nicht für konkrete Heereszüge, sondern symbolisieren vielmehr generelle Einfälle während des Dreißigjährigen Kriegs und suggerieren eine weiterhin existente Bedrohungslage sowie die tatsächlichen Gebietsabtretungen, die wie Fremdkörper als vereinzelte schwarze Flecken im einheitlichen weißen Reich erscheinen.

Es kann folglich festgehalten werden, dass durch die einheitlich weiße, positiv konnotierte Färbung sowie die fehlende Darstellung der Mitgliedsstaaten innerhalb des Reiches eine Betonung desselben wie auch seine Bedrohung durch Feinde von außen dargestellt wird. Ein deutscher Dualismus, wie in der oben beschriebenen Karte erklärt, ist hier nicht zu erkennen. Bezüglich der Frage, wer alles deutsch ist, wird an dieser Stelle durch die weiße Farbgebung allerdings eher die großdeutsche Lösung als erstrebenswertes Ziel dargestellt. Gemeinsam haben die Karten den Gegenwartsbezug, der hier durch die Reichsbezeichnung ‚Deutschland‘ zum Ausdruck kommt. Durch die Namenswahl werden gegenwärtige Gebietsansprüche, Revanchegeanken und Zielsetzungen unterstrichen und begründet.

Der umgebende Schulbuchtext schlägt allerdings eine der Karte gegenläufige Richtung ein. Hier ist die Rede davon, dass es zum Zeitpunkt des Westfälischen Frieden noch die Möglichkeit gegeben hätte, dass Deutschland unter einem starken Kaiser noch einmal geeint hätte werden können. Die Bestimmungen des Vertrages, gepaart mit der „Sondersucht der deutschen Fürsten“, „raubgierigen Feinden“ und einem schwachen Kaiser hätten dafür gesorgt, dass folgendes Szenario für Deutschland eingetreten sei:

„Deutschland war fortan in etwa 300 selbstständige Staaten aufgespalten, von denen viele nur einige Quadratkilometer, manche gar nur ein halbes Dorf umfaßten. Von diesen ‚Reichsständen‘ war der Kaiser in all seinen Maßnahmen völlig abhängig, sogar in der Führung der äußeren Politik. Der Kaisername war zum bloßen Ehrentitel herabgesunken, der nicht mehr mit Ansehen und Macht verbunden war.“¹²⁵¹

Es verwundert, dass die Aussage der Karte dem Schulbuchtext scheinbar zuwider läuft. Allerdings setzt die Karte ihren Schwerpunkt auf die territorialen Bestimmungen des Westfälischen Friedens,

1251 LANGE, Walther, BRUCH, Hermann: Deutsche Geschichte für Mittelschulen 3. Oldenbourg. München und Berlin 1942. S. 134

politische Folgen können nur schwer verbildlicht werden. Um die Aussage des Textes zu unterstreichen, hätten allerdings die „300 selbstständige[n] Staaten“ in der Karte eingezeichnet werden können. Dem könnten pragmatische Beweggründe zugrunde liegen. Durch das Hinzufügen der vielen Staaten wäre die Übersichtlichkeit verloren gegangen. Damit einher gegangen wären eine Schwächung der Bedeutung der Abtretungen und damit deren Unrechtmäßigkeit. Die divergierende Darstellung könnte aber auch absichtlich herbeigeführt worden sein, um dem im Text beschriebenen Missstand ein Ideal entgegenzusetzen und damit für Lehrer und Schüler wiederum Anknüpfungspunkte für gegenwärtige Ziele zu ermöglichen. Deutschland sollte als geeintes Reich dargestellt werden und nicht als viele einzelne mit umfassenden Rechten ausgestaltete Staaten wie vor der Gleichschaltung der Länder 1933. Des Weiteren hatten „fremde Mächte“, sowohl im Westfälischen Frieden wie auch durch den Versailler Vertrag Handlungsvollmachten oder Ansprüche auf „deutsche Gebiete“ – dies bot ebenfalls Anknüpfungspunkte für die Einbeziehung der Gegenwart und damit der nationalsozialistischen Politik.

Damit ist eben jene Kontinuitätslinie beschrieben, die Edgar WOLFRUM¹²⁵² als Propagandainhalt umrissen hat, und was mithilfe der Karten untersucht werden sollte. 1648 wird zum „Tiefpunkt der deutschen Reichsgeschichte“¹²⁵³. Damit ergibt sich ein weiteres Indiz dafür, dass Schulbuchkarten Teil des nationalsozialistischen Propaganda-Mosaiks waren und auch sie einen Beitrag zum Gesamtkonstrukt nationalsozialistischer Beeinflussung des Geschichtsbilds leisteten.

Die Frage der Bedeutung des Reiches, die bei beiden Karten unterschiedlich beantwortet wird, verlangt nach einer Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext. Von der heutigen Literatur wie beispielsweise bei KAMPMANN wird die Aussage der Karte Herbert GÖBELS (Abb.7), dass das Heilige Römische Reich weiter bestand, das Kaisertum aber durch die Stärkung der einzelnen Stände und die Einflüsse Schwedens und Frankreichs geschwächt worden sei, ähnlich ausgeführt. Allerdings fällt er kein solch vernichtendes Urteil über die Chancen des Kaisertums, die im Schulbuchtext als nichtig beschrieben werden. Für KAMPMANN wäre ein wiedererstarktes Kaiserreich durchaus möglich gewesen.¹²⁵⁴ Die Darstellung des Reiches ohne Westgrenze würde er ebenfalls nicht unterstreichen, da das Reich in seiner ursprünglichen Herrschaftsform weiter bestand. Diese Stärkung der Reichsstände findet sich in keiner der Karten. In einigen Fällen wird im umgebenden Schulbuchtext der Partikularismus kritisiert oder auf die Schwächung des Reiches zugunsten der Reichsstände hingewiesen – in die Karten eingezeichnet, was aus heutiger Sicht passender wäre, wurden sie nie. In den kartographischen Darstellungen soll eindeutig das Ideal eines zusammenhängenden Staates oder das Zerfallen eines Vielvölkerstaates gezeigt werden.

Dies deckt sich mit der Meinung von Dietrich KLAGGES, der 1938 wollte, dass die Schüler verstehen, dass „Zu allen Zeiten [...] Deutschland seinen einzigen Schutz in seiner eigenen Kraft und Einigkeit gefunden“¹²⁵⁵ hat. Der Begriff Reich scheint für mehrere Autoren eine große Bedeutung zu haben. So beschrieb auch der Historiker mit einer Professur an der NS-Reichsuniversität Straßburg für den Dreißigjährigen Krieg Günther FRANZ 1944 die Geschichte Deutschlands als eine Aneinanderreihung von

1252 Vgl. WOLFRUM, Edgar: Krieg und Frieden in der Neuzeit. Vom Westfälischen Frieden bis zum Zweiten Weltkrieg. Darmstadt 2003. S. 35

1253 Ebd. S. 35

1254 Vgl. KAMPMANN, S. 171ff

1255 KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Frankfurt am Main 1938. S. 382

„Auseinandersetzungen“¹²⁵⁶ um den „Kampf um das Reich“¹²⁵⁷. Für ihn war seine Definition eines Reiches schon im Westfälischen Frieden „keine Wirklichkeit mehr“¹²⁵⁸. Aufgrund der vielen Rechte der Reichsstände und des Reichstags hatte für ihn „das Reich aufgehört zu bestehen“¹²⁵⁹. FRANZ, selbst NS-DAP- und SS-Mitglied, hätte sicherlich die Reichsgrenzen in den vorliegenden Karten ebenfalls verschwiegen. Dass für ihn die Darstellung des beginnenden Dualismus (Abb.77) nahe lag, lässt sich aus folgender Ausführung ableiten: „[...] in den Bestimmungen des Friedens der Ansatz zu seiner Überwindung lag. Indem man die Territorialstaaten gegen Habsburg stärkte unter ihnen wieder vor allem Brandenburg, es zur zweiten deutschen Macht machte, erhielt es die Kraft, [...] dem Großdeutschen Reich unserer Tage den Weg zu bahnen.“¹²⁶⁰ Augenscheinlich wurden an dieser Stelle einige Zwischenschritte bis zur Gegenwart ausgelassen. Interessant für die Untersuchung der Karten ist allerdings einzig, dass auch FRANZ in den Bestimmungen von 1648 den Beginn des Dualismus und indirekt auch schon die Entscheidung des Dualismus zu Gunsten Preußens sah. Ulrich HAACKE, selbst Schulbuchautor im Quelle&Meyer-Verlag, sah dies ähnlich. Allerdings beschrieb er Preußen als Habsburg treu ergeben, das aber von den Habsburgern regelrecht „von sich gestoßen“¹²⁶¹ wurde. Erst mit „Friedrich dem Großen“ wäre es zum endgültigen Bruch gekommen, denn Friedrich der Große hätte „[...] das kranke Reich abschaffen und die nordisch-germanische Wesensart“¹²⁶² erneuern wollen. Damit zeigen sich an dieser Stelle für die Zeit des Nationalsozialismus typische Deutungsmuster: Einerseits soll das Reich gegenüber den Kleinstaaten betont werden, um die Einheit nicht zu gefährden. Andererseits sah die nationalsozialistische Propaganda ihre Wurzeln im preußischen Borussentum und zog daher immer wieder Linien zwischen Brandenburg-Preußen und ihrer Bewegung. Abb.77 und Abb.78 zeigen daher den Widerspruch der nationalsozialistischen Ideologie diesbezüglich. Das Reich und Preußen in einer Karte zu betonen, ist widerspruchlos nicht möglich.

Der beginnende deutsche Dualismus, der auf der Karte der Dürrschen Buchhandlung eindrucksvoll gezeigt wird, wird erst retrospektiv von der ‚borussisch-kleindeutschen Geschichtsschreibung‘ aufgegriffen und vertieft. Denn, so erläutert es WOLFRUM, Deutschland sei „zum Spielball fremder Interessen degradiert“ worden, der deutsche Nationalstaat sei von Frankreich verhindert worden und die „eigensüchtigen Sonderinteressen der deutschen Fürsten hätten Deutschland zugrunde gerichtet“¹²⁶³. Auch Dietrich KLAGGES äußerte sich zum beginnenden Dualismus nach dem Dreißigjährigen Krieg. „Bis gegen Ende des Dreißigjährigen Krieges waren die Hohenzollern deutsche Landesfürsten wie alle anderen.“¹²⁶⁴ Erst danach hätten sie einen Bedeutungszuwachs erfahren, nicht allein auch deswegen, weil Frankreich auf einer Stärkung der Stände und damit auch Preußens innerhalb des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nationen bestanden habe. Indirekt wurde Frankreich dadurch eine Mitverantwortung am Aufstieg Preußens zugeschrieben.¹²⁶⁵ Während in Abb.81 der deutsche Dualismus

1256 FRANZ, Günther: Der Dreißigjährige Krieg, ein Kampf um das Reich. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 34. Jg. 1944. S. 7-15. S. 7

1257 Ebd.

1258 Ebd. S. 14

1259 Ebd.

1260 Ebd. S. 15

1261 HAACKE, Ulrich: Der Kampf ums Reich in der deutschen Geschichte. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 28. Jg. 1938. S. 477-491. S. 486

1262 Ebd.

1263 WOLFRUM, Edgar: Krieg und Frieden in der Neuzeit. Vom Westfälischen Frieden bis zum Zweiten Weltkrieg. Darmstadt 2003. S. 34

1264 KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Frankfurt am Main 1938. S. 379

1265 Vgl. FRANZ, Günther: Der Dreißigjährige Krieg, ein Kampf um das Reich. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 34. Jg. 1944. S. 7-15. S. 15

schon zugunsten Preußens entschieden scheint, ist eine solche Deutung bezüglich der verschiedenen, am Reich beteiligten Länder in den anderen Karten nicht zu beobachten.

Ein Grund hierfür könnte auch die vermeintliche Ohnmacht der Länder bei den Friedensverhandlungen in Münster gewesen sein, wie Georg WINTER, Magdeburger Archivar und Historiker, am Ende des 19. Jahrhunderts schrieb. Die eigentlichen Friedensverhandlungen seien geprägt gewesen von einem permanenten Umschwingen der Meinungen, abhängig vom jeweiligen militärischen Erfolg¹²⁶⁶. In seinem 1893 erstmals veröffentlichten Werk, das Teil der von Wilhelm ONCKEN herausgegebenen „Allgemeinen Geschichte in Einzeldarstellungen“ war und das 1934 als Sonderausgabe im Hendel-Verlag erneut verlegt wurde, beschrieb er als bezeichnend für die Verhandlungen, dass „dem deutschen Volke in seiner Gesamtheit das Selbstbestimmungsrecht über die Formen seines staatlichen Seins genommen war, ob und inwieweit man imstande sein werde, sich mit den auswärtigen Mächten zu verständigen.“¹²⁶⁷ Bemerkenswert an dieser Stelle ist, dass nicht der Ohnmacht bzw. Unfähigkeit der kaiserlichen Vertreter die Schuld am Versagen im Westfälischen Frieden gegeben wurde, sondern dass das „deutsche Volk“ nicht hätte mitbestimmen dürfen. Dies schließt nicht nur den habsburgischen Kaiser, sondern auch die Reichsstände ein, die allerdings im Vertrag von Münster weitreichende Rechte gegenüber dem Kaiser erhielten. Nach WINTERS Meinung ist damit dieser Bedeutungszuwachs nicht auf ein emanzipiertes Auftreten der Reichsstände zurückzuführen, sondern einzig und allein auf den Willen der beteiligten Großmächte Frankreich und Schweden. Diese Deutung würde wiederum zu all den Karten passen, die die Teilbereiche des Reiches nicht betonten bzw. gar nicht einzeichneten.

Der Friedensvertrag 1648 hätte zu einer „völligen politischen und kulturellen Ohnmacht Deutschlands“¹²⁶⁸ geführt, so der Münsteraner Romanist Theodor HEINERMANN 1941. Die Mitspracherechte Frankreichs innerhalb des Deutschen Reiches, die ihr Ziel, den Schutz der Unabhängigkeit der Fürsten gegenüber Kaiser und Reich, beinahe erreicht hatten, hätten zum Zerfall des Reiches beigetragen. Er verglich die Situation des Deutschen Reiches mit der Situation in Frankreich, das von Ludwig XIV. zu einem „gefestigten Einheitsstaat“¹²⁶⁹ entwickelt wurde, während in Deutschland eine gegenteilige Entwicklung zu beobachten gewesen sei. Auch er hätte wahrscheinlich die „vaterland- und ehrlosen“¹²⁷⁰ Fürsten mit ihren kleinen Fürstentümern explizit eingezeichnet. Das Reich war für ihn dem Verfall preisgegeben. Er gab die Schuld aber nicht hauptsächlich den Ständen, sondern der Einmischung Frankreichs, denn Frankreichs Ziel, die „Schwächung des Kaisers“¹²⁷¹, sei erreicht worden.

In der Gesamtschau, so Gustav FREYTAG, sei Deutschland in seiner Entwicklung, verglichen mit den direkten Nachbarn, „um 200 Jahre zurückgeworfen“¹²⁷² worden. FREYTAG, eigentlich ein Schriftsteller des 19. Jahrhunderts, wird an dieser Stelle interessant für den untersuchten Gegenstand, da er in einem Werk Ulrich HAACKES, einem nationalsozialistischen Schulbuchautor im Velhagen & Klasing Verlag, zitiert wurde. HAACKE schrieb in der Einleitung, dass es sich in seinem Werk „Bilder aus dem Dreißigjährigen Krieg“ ausschließlich um Zitate aus „modernen Romanen und Novellen, aus der neue-

1266 Vgl. WINTER, Georg: Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. Naunhof bei Leipzig 1934. S. 491

1267 WINTER, Georg: Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. Naunhof bei Leipzig 1934. S. 483

1268 HEINERMANN, Theodor: Frankreich und der Geist des Westfälischen Friedens. Stuttgart und Berlin 1941. S. 30

1269 Ebd. S. 30

1270 Ebd. S. 37

1271 WINTER, Georg: Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. Naunhof bei Leipzig 1934. S. 486

1272 FREYTAG, Gustav: Bilder aus der deutschen Vergangenheit III. S. 236. In: HAACKE, Ulrich: Bilder aus dem Dreißigjährigen Kriege. Bielefeld, Leipzig 1937. S. 131

ren Geschichtsschreibung, aus Chroniken und der Dichtung des siebzehnten Jahrhunderts¹²⁷³ handeln würde. Seiner Meinung nach könne man mit Schülern keine historisch wissenschaftlichen Verfahrensweisen durchführen und ein „geschichtlicher Arbeitsunterricht [würde sich] doch wohl nur mit großen Einschränkungen“ eignen. Weiter sagt er, dass der Vorteil seines Buches darin liegen würde, dass die Schüler die einzelnen Zitate vergleichen sollten, um so „sich selbst wissenschaftliches Wissen [zu] erarbeiten, und zwar an einem Stoff, der weniger trocken, spröde und breit ist als die wirklichen geschichtlichen Quellen [...]“¹²⁷⁴.

Es darf stark angezweifelt werden, ob aufgrund von literarischen zeitgenössischen Gedichten „wissenschaftliches Wissen“ erarbeitet werden kann. Allerdings gibt dieses Zitat des Schulbuchautors Aufschluss über seine Haltung zu wissenschaftlicher Arbeitsweise im Unterricht und darüber hinaus. Sollte er wirklich der Meinung gewesen sein, dass diese Art von Literatur Aufschluss über den wissenschaftlichen Stand der Zeit geben könne, kann daraus auch geschlossen werden, dass die wissenschaftliche Korrektheit seiner Bücher keinen hohen Stellenwert hatte, und es eher darum ging, dass die Schüler in „Schilderungen gepackt“ seien und „daß ihm die Bilder brennend vor seiner Seele stehen“¹²⁷⁵.

Die Karte in Abb.77 drückt, wie erwähnt, eine antikatholische, antihabsburgische und propreußische Haltung aus, die die zukünftigen Entwicklungen andeutet. Ihr Autor Herbert GÖBEL konnte nur teilweise biographisch ermittelt werden. Daher ist nicht bekannt, ob er aus einer überzeugten protestantischen Haltung¹²⁷⁶ bzw. persönlichen Erfahrungen gegen die katholischen Habsburger agierte oder ob es sich dabei eventuell um ein Zeichen seiner politischen Haltung handelte. Die Verehrung Friedrichs „des Großen“ und die Überbetonung Preußens für die Reichseinigung wurden im Nationalsozialismus offensiv propagiert. Ausgehend davon würde dies für die Linientreue von Verlag und Autor sprechen. Über Herbert GÖBEL ist allerdings bekannt, dass er aus der Schulpraxis kam. Er war seit 1922 Volksschullehrer und wurde über mehrere Stationen ebenfalls an Mittelschulen und „gehobenen Klassen“ in Mettmann, Hamborn und Koblenz¹²⁷⁷ eingesetzt. Man kann daher vermuten, dass er einen sehr praxisorientierten Ansatz mit seinem Schulbuch verfolgte und wissenschaftliche Korrektheit eine eher nachgeordnete Rolle spielte.

Die Dürsche Buchhandlung, die diese Schulbuchreihe veröffentlichte, war bekannt für ihre Kontakte zur Lehrerschaft.¹²⁷⁸ Johannes Friedrich Dürr, der ab 1905 alleiniger Inhaber des Verlags war, war zuerst als konservativer, dann als nationalliberaler Abgeordneter im sächsischen Landtag und Mitglied in unzähligen Leipziger Vereinen. Dabei setzte er sich vor allem im Bereich der Volksschule für eine Verbesserung der Lage von Lehrern und Schülern ein.¹²⁷⁹ Während des Ersten Weltkriegs zeigte sich die Kaisertreue des Verlags unter anderem dadurch, dass Else Dürr, Ehefrau des Verlegers, einen Lazarettzug an die Front ausstattete und diesen dorthin begleitete. Hier zeigten sich zum einen die konservativen, aber auch sozialen Neigungen der Verlagsführung. Nach dem Krieg übernahm ihr Sohn Johannes Friedrich DÜRR junior die Verlagsleitung. Er war als Infanterist sowohl an der West- als auch

1273 HAACKE, Ulrich: Bilder aus dem Dreißigjährigen Kriege. Bielefeld, Leipzig 1937. S. III

1274 Ebd. S. IV

1275 HAACKE, Ulrich: Bilder aus dem Dreißigjährigen Kriege. Bielefeld, Leipzig 1937. S. III

1276 Personalkarte für Lehrer des Regierungsbezirks Düsseldorf: HERBERT FRANZ GÖBEL

1277 Ebd.

1278 Vgl. DÜRR, Johannes Friedrich: Die Dürr'sche Buchhandlung im letzten Vierteljahrhundert. Leipzig 1931. S. 74

1279 Vgl. Ebd. S. 5f

an der Ostfront tätig und beschäftigte sich daher mit Werken, die die „Kräfte [, die das] unheimlich große Geschehen gelenkt, in dem er eine so passiv-aktive Rolle gespielt hatte“¹²⁸⁰ thematisierten. Hierbei handelt es sich um ein Zitat einer Verlagsveröffentlichung, die DÜRR selbst 1931 veröffentlichte. Er präsentiert sich darin einerseits als Held, indem er bis ins kleinste Detail aufzählt, welche Positionen er im Heer inne hatte und an welchen Schlachten er teilgenommen hatte. Andererseits distanziert er sich gleichzeitig durch die eigenartige Formulierung „passiv-aktive Rolle“ wiederum vom Geschehen - wahrscheinlich, um beiden gesellschaftlichen Tendenzen der Zeit, pazifistischen wie auch stark nationalistischen Haltungen gerecht zu werden. Da keine Archive vorhanden sind und deshalb lediglich Verlagsarbeiten als Quellen zur Verfügung stehen, gestaltet sich eine Einschätzung über die politische Haltung der Dürrschen Buchhandlung nach 1933 als schwierig. Exemplarisch für den Umgang mit der NS-Vergangenheit soll folgende Textstelle einer Verlagsarbeit von 1952 zitiert werden:

*„Es ist genügend bekannt, welche Schwierigkeiten ein totalitärer Staat insbesondere dem Erziehungs- und dem Schulbuchverlagswesen aufzuerlegen imstande ist. – Ersparen Sie mir bitte, dieses ernste und traurige Kapitel nochmals aufzurollen. Immerhin war es noch möglich, den Verlag bis zum Jahre 1944 am Leben zu erhalten. Nun erfolgte nach ersten Zerwürfissen mit den parteiamtlichen Prüfungskommissionen die obrigkeitliche Schließung.“*¹²⁸¹

Der Autor Johannes Friedrich DÜRR geht davon aus, dass 1952 jedem die „Schwierigkeiten“ noch präsent waren, die er daher nicht weiter thematisiert. Vermutlich meint er damit genaue Vorgaben bezüglich Personalpolitik einerseits, unklare bzw. sich permanent ändernde inhaltliche Vorgaben andererseits sowie differierende ideologische Ausrichtungen, die von staatlicher Seite an die Schulbuchverlage herangetragen wurden. Es kommt einem bei diesem Zitat so vor, als ob die Dürrsche Buchhandlung des Öfteren andere Meinungen vertreten hätte als die nationalsozialistische Führung und daher die Schließung bis 1944 nur knapp vermieden worden wäre. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dem Verlag allerdings um einen national-konservativen Verlag handelte, ist es eher naheliegend, dass das Programm zumindest anfangs mit leichten Änderungen weitergeführt werden konnte. Eine regimekritische Haltung kann aus dieser Selbstbeschreibung jedenfalls nicht herausgelesen werden, da auch in anderen Verlagsschriften die Zeit des Nationalsozialismus komplett verschwiegen wird¹²⁸² und dies daher eher auf ein ‚gezieltes‘, ‚gesteuertes‘ Vergessen hindeutet.

Die Karte des anderen Extrems, „Deutschlands Verluste im Westfälischen Frieden“ von Walther LANGE und Hermann BRUCH (Abb.82), betont das Reich. Um diese Unterschiede erklären zu können, lohnt ein Blick auf Autoren und Verlag: Hermann BRUCH konnte biographisch nicht ermittelt werden. Von Walther LANGE ist allerdings bekannt, dass er in Berlin zwischen 1919 und 1923 seine Lehrerprüfungen ablegte und ab 1928 an einer Berliner Volksschule tätig war. In seiner Dienstakte ist des Weiteren festgehalten, dass er evangelisch war und, ohne Nennung weiterer Details, im Ersten Weltkrieg gekämpft hat.¹²⁸³ Reinhard WITTMANN schreibt, es hätte sich bei den Autoren des Oldenbourg-Verlags allesamt um linientreue Parteimitglieder gehandelt.¹²⁸⁴ Demnach müssten auch LANGE und BRUCH der nationalsozialistischen Ideologie nahe gestanden haben. Bei LANGE scheint es sich darüber hinaus, basierend auf den biographischen Daten, um einen Praktiker mit Schulerfahrung zu handeln, auf-

1280 Ebd. S. 38

1281 DÜRR, Johannes Friedrich: 300 Jahre Verlag DÜRRsche Buchhandlung. 1652-1952. 1952. S. 24

1282 Vgl. 325 Jahre Verlag DÜRRsche Buchhandlung. 1652-1977. Bonn-Bad Godesberg 1977

1283 Personalkarte für Lehrer im Regierungsbezirk Berlin. Walther LANGE

1284 Vgl. WITTMANN, S. 44

grund dessen geographischer Herkunft sich eher eine propreußische Deutung erwarten ließe. Seine Interpretation des Sachverhaltes orientierte sich an heutigen wissenschaftlichen Deutungen, wie beispielsweise von KAMPMANN oder WOLFRUM vertreten. Es wäre denkbar, dass LANGE die wissenschaftliche Korrektheit wichtiger war als GEHL. Denn de facto existierte das Reich zum Zeitpunkt des Westfälischen Friedens noch und Preußen, bzw. korrekter Brandenburg, hatte noch keine Vorreiterrolle in ‚Deutschland‘ übernommen. Andererseits könnte die Betonung dieses Reiches bei gleichzeitiger Einzeichnung bedrohender Pfeile von Schweden und Frankreich auch auf einen gewollten Gegenwartsbezug hinweisen. Die dicke Außenlinie lädt geradezu zum Vergleich mit den gegenwärtigen Grenzen ein. Aufgrund des fehlenden geschichtswissenschaftlichen Hintergrund LANGES erscheint die zweite Möglichkeit plausibler.

Der Oldenbourg-Verlag als deutschnationaler Verlag versuchte sich im Nationalsozialismus anzupassen. Friedrich Oldenbourg, Stahlhelm-Angehöriger und Mitglied im Bund der Frontsoldaten¹²⁸⁵ war neben seiner Tätigkeit als Verlagschef auch Vorsitzender des Deutschen Börsenvereins. Als solcher erklärte er schon 1933 seine Loyalität zum neuen Regime und versprach, sich um die „Judenfrage“ im Buchhandel zu kümmern. Allerdings eckte er immer wieder mit konservativen Ansichten an, die dem Totalitätsanspruch der Nationalsozialisten widersprachen, an, was letztlich zu seiner Absetzung führte.¹²⁸⁶ Während den Geschichtsbüchern des Oldenbourg-Verlags in der Weimarer Republik die Zulassung aufgrund zu nationalistischer Tendenzen verwehrt wurde, erlangten diese alle nach 1933 die Druckerlaubnis. Der Verlag war in der Folge gespalten zwischen der Anpassung an die nationalsozialistische Ideologie aus wirtschaftlichem Interesse und dem Festhalten an alten Werten. Friedrich Oldenbourg war so beispielsweise bereit, in seinen Schulbüchern die Rassetheorie als solche aufzunehmen. Dass aber einige Rassen über anderen standen, war für ihn wissenschaftlich nicht haltbar. Auch dass die Vermischung von Rassen zum Untergang von Reichen geführt haben sollte, wollte er in seinen Schulbüchern nicht sehen. Andererseits verschlang die Erstellung von Schulbüchern Unmengen an Geld und verweigerte Zulassungen konnten den finanziellen Ruin eines ganzen Verlags bedeuten.¹²⁸⁷

Als zusätzliche Schwierigkeit kam jedoch hinzu, dass es schwierig war, ein Schulbuch zu produzieren, das der Geschichtsauffassung der Nationalsozialisten entsprach, denn aufgrund der Diskussionen innerhalb der Partei um eine gemeinsame Linie und ein fehlendes Grundlagenwerk konnte keine verlässliche Aussage über das staatlich gewollte Geschichtsbild getroffen werden.¹²⁸⁸ Agnes BLÄNSDORF stellt Friedrich Oldenbourg bei aller wirtschaftlichen Weitsicht allerdings als einen prinzipientreuen Menschen dar, der einer kompletten Umstellung der Geschichtsbücher auf die nationalsozialistische Ideologie, wie Arnold REIMANN es als Zugeständnis und Grundvoraussetzung der Zulassung¹²⁸⁹ forderte, ablehnend gegenüber stand.¹²⁹⁰ Und trotz der Zusammenarbeit mit ausschließlich linientreuen Autoren wurden den Oldenbourger Schulbüchern Zulassungen verweigert oder teilweise wieder ent-

1285 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd.1 Göttingen 2004. S. 273-370. S.348

1286 Vgl. WITTMANN, Reinhard: Ein konservativer Verlag im Dritten Reich – das Beispiel Oldenbourg. In: SAUR, Klaus (Hrsg): Verlag im Dritten Reich. Frankfurt am Main 2013. S. 39-50. S.40

1287 Vgl. BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd.1 Göttingen 2004. S. 273-370. S.353

1288 BLÄNSDORF, S. 358

1289 Vgl. WITTMANN, S. 44

1290 Vgl. BLÄNSDORF, S. 359

zogen.¹²⁹¹

Im Zusammenhang mit den an der Karte gemachten Beobachtungen könnte demnach die Hypothese zutreffen, dass es sich bei der Darstellung um eine Orientierung an der wissenschaftlichen Meinung handelte. Zieht man die Prägung Oldenbourgs mit ein, müsste ergänzend hinzugefügt werden: die wissenschaftliche Meinung der Kaiserzeit, was durch die starke Darstellung eines geeinten Deutschlands unterstrichen wird.

6.2.1.2 Das dargestellte „Frankreichbild“

Macht man die Frage der Aggressivität Frankreichs an gestalterischen Mitteln fest, so spielen, wie bereits beschrieben, Farben, Pfeile, die Sprachgestaltung sowie neben Symbolen auch die Wahl des Kartenausschnitts und damit auch des Maßstabs eine Rolle. Alle untersuchten Karten zeigen eine gewisse Aggression, die von Frankreich ausgeht. Diese Tatsache wird von der heutigen Geschichtswissenschaft nicht angezweifelt.¹²⁹² Untersuchenswert sind trotzdem der Grad der Aggression und damit verbunden die Frage der Unrechtmäßigkeit der Erwerbungen, ihrem Blick in die Zukunft sowie die zu diesem Zweck verwendeten gestalterischen Mittel.



Die Verluste des Reiches im Westfälischen Frieden.

Abb. 83: „Die Verluste des Reiches im Westfälischen Frieden“. In: JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Klasse 6. 5. Band. Schroedel [1943]. S.109

Wie auch in den Karten der Weimarer Republik wird Frankreich auf den Karten des Nationalsozialismus nie in schwarz eingezeichnet. Es gibt Fälle, in denen die Abtretungen an Frankreich schwarz sind, das Land allerdings ist auch hier höchstens aufgrund einer Schraffur von anderen Ländern und damit auch dem Reich zu unterscheiden. Ein Beispiel dafür, dass dies nicht zwangsläufig immer der Fall sein muss, ist die Karte „Die Verluste des Reiches im Westfälischen Frieden“ von Paul JENNRICH, Richard KRAUSE und Adolf VIERNOW erschienen [1943] im Schroedel-Verlag. Sie hat auf den ersten Blick frappierende Ähnlichkeit mit der Karte „Reichsverluste im Dreißigjährigen Krieg“¹²⁹³ von GEHL, WORBS, erschienen im Hirt Verlag 1926.

Es werden verschiedene Arten der Abtretungen unterschieden. Durch die Schraffierung wirken die „selbstständige[n] Staaten außerhalb des Reiches“ allerdings heller als die Abtretungen an

Schweden und diese wiederum heller als die komplett schwarzen „Verluste an Frankreich“. Vielleicht ist die Behauptung aus der Farbwahl der Abtretungen die Haltung des Autors gegenüber Frankreich

¹²⁹¹ Vgl. WITTMANN, S. 44

¹²⁹² Vgl. KAMPMANN, Christoph: Europa und das Reich im Dreißigjährigen Krieg. Geschichte eines europäischen Konflikts. Stuttgart 2013. S. 171

¹²⁹³ Vgl. „Reichsverluste im Dreißigjährigen Krieg“. In: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 3. Hirt 1926. S.38

schließen zu wollen, etwas gewagt. Dennoch fällt auf, dass die „Verluste an Frankreich“ und Schweden dunkler sind als der Rest. Eine gesonderte Bedrohlichkeit Frankreichs wird durch die Farbwahl kaum zu begründen sein. Darüber hinaus kann die Wortwahl „Verluste“ durchaus als gemäßigt gedeutet werden. Ob diese „Verluste“ gewaltsam abgetreten oder freiwillig, berechtigt oder unberechtigt verloren gingen, geht aus der Legende nicht hervor. Es wären an dieser Stelle auch Worte wie „Raub“, „Landgewinne für“ oder „Ausbreitung von“ denkbar gewesen. Diese hätten zu einer radikaleren Aussage der Karte geführt.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei Abb.83 um ein Beispiel, das Frankreich und das Reich in derselben Farbe verzeichnet. Dieser Grauton wird oft verwendet, um Gebiete zu kennzeichnen, die für die spezielle Fragestellung der Karte nicht von Bedeutung sind. Allerdings würde dies bedeuten, dass auch dem Reich keine große Bedeutung beigemessen wird, was zum einen dem Titel, in dem dies explizit auch als solches – nicht als ‚Deutschland‘ – genannt wird, und zum anderen der gestrichelten „Reichsgrenze 1648“ widerspricht. Letztlich kann der Karte ein gemäßigtes Frankreich-Bild attestiert werden, die die Mittel zum Schüren eines Hasses auf Frankreich nicht ausschöpft. Diese Beobachtung ändert sich, wenn der Schulbuchtext mit in die Deutung einbezogen wird. Hier heißt es:

*„Damals griff Frankreich in die innerdeutschen Verhältnisse ein. Es benutzt den deutschen Glaubenskrieg, um seine reichsfeindliche Machtpolitik durchzusetzen. Frankreich verband sich mit allen Reichsfeinden [...]“*¹²⁹⁴

Und über den Westfälischen Frieden ist zu lesen:

*„Es war ein französischer Friede. Er verwirklichte das Ziel Richelieus, die Zerschlagung des Reiches. Frankreich gewann die Vorherrschaft in Europa. Der Westfälische Friede brachte Frankreich die „beste Ordnung, die jemals in Europa zu finden war“, er war „eines der kostbarsten Kleinodien Frankreichs““*¹²⁹⁵

Frankreich wird im Text eindeutig als Aggressor dargestellt, der von der Schwäche des Reiches profitierte, dem Reich einen Frieden diktieren konnte und damit sein Ziel, das Ende des Heiligen Römischen Reiches, erreichte. Die Karte passt in mehrerlei Hinsicht nicht zum Text: Zum einen existiert das Reich auf der Karte noch immer, zum anderen ist keinerlei aggressive Symbolik von Frankreich ausgehend zu beobachten. Es wäre denkbar, dass das Schulbuch eventuell eine Änderung in verschiedenen Auflagen erfuhr, Schulbuchautoren wechselten, während das Kartenmaterial gleich blieb oder es die kostengünstigere Variante war, eine schon bestehende Karte abzudrucken, bzw. die Rechte daran zu erwerben und nur den umgebenden Text zu ändern.

Pfeile, auf die die Karte von JENNRICH, KRAUSE und VIERNOW noch verzichtet, werden von LANGE und BRUCH¹²⁹⁶ und GÖBEL¹²⁹⁷ zur Verdeutlichung von Landgewinnen und Bedrohungsszenarien eingesetzt. Bezeichnend ist bei der Karte „Abb.31. Deutschlands Verluste im Westfälischen Frieden.“ (Abb.82) von LANGE und BRUCH, dass die von Schweden ausgehenden Pfeile direkt auf die ihnen zugesprochenen

¹²⁹⁴ JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Klasse 6. 5. Band. Schroedel [1943]. S.108

¹²⁹⁵ Ebd. S. 110

¹²⁹⁶ „Abb. 31. Deutschlands Verluste im Westfälischen Frieden.“ In: LANGE, Walther; BRUCH, Hermann: Deutsche Geschichte für Mittelschulen 3. Oldenbourg. München und Berlin 1942. S. 134

¹²⁹⁷ „Abb. 20“. In: GÖBEL, HERBERT: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. DÜRRSCHE Buchhandlung Leipzig 1941. S. 151

Gebiete weisen. Die Pfeile, die ihren Ursprung in Frankreich haben, zeigen allerdings auf Breisach und die Kurpfalz. Der Pfeil auf die Kurpfalz bildet damit einen Ausblick in die Zukunft. Dieser Pfeil wird durch eine weitere auffällige Darstellung wichtig: „Türkisch-Ungarn“ ist schwarz eingezeichnet und fällt dadurch an der südöstlichen Ecke besonders ins Auge. Durch die Farbgebung wird eine Gefahr, ausgehend von diesem Gebiet, impliziert. Zusammen mit dem französischen Pfeil in die Kurpfalz wird der Zweifrontenkrieg, den der deutsche Kaiser Jahre später nicht riskieren wollte, angebahnt und für den Schüler verständlich gemacht. Die herausstechende schwarze Farbe führt dazu, dass „Türkisch-Ungarn“ als die größere Gefahr wahrgenommen wird. Die Vermutung liegt nahe, dass damit das spätere Vorgehen des Kaisers – Friedensschluss und Zugeständnis an Frankreich bei gleichzeitiger Konzentration auf die Türken – erklärt und gerechtfertigt werden soll.

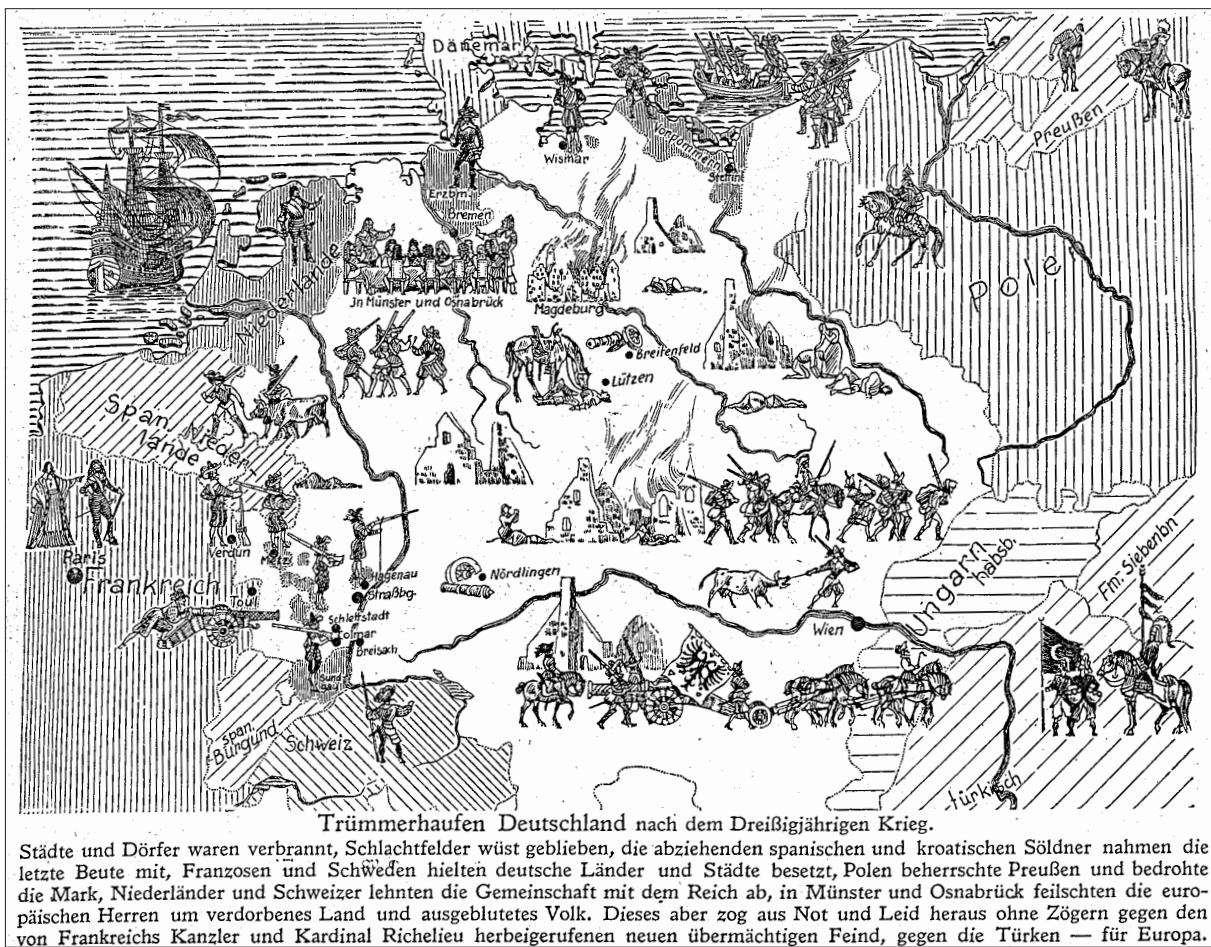


Abb. 84: „Trümmerhaufen Deutschland nach dem Dreißigjährigen Krieg“. In: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter: Die ewige Straße. Hauptschule II. Crüwell Dortmund und Breslau. 1941. S. 158

Besondere Darstellungsmittel zeigt die Karte „Trümmerhaufen Deutschland nach dem Dreißigjährigen Krieg“ (Abb.84), verfasst von Werner vom Hofe und Peter Seifert, mit Zeichnungen des Mittelschullehrers Anton Heinen, erschienen im Crüwell-Verlag.

In der Karte sind einerseits die Folgen des Dreißigjährigen Krieges sowie die Verhandlungen in Münster und Osnabrück und drittens die Bestimmungen des Westfälischen Friedens vereint. Trotzdem fällt es schwer von einer dynamischen Karte zu sprechen, da die Chronologie der drei nicht gleichzeitig stattfindenden Ereignisse und Zustände unklar bleibt. Der oben dezidiert besprochene Reichscharakter spielt hier eine untergeordnete Rolle: Das Reich existiert mit einer leicht gepunkteten Außengrenze und ist weiß eingezeichnet.

Allerdings befinden sich innerhalb des Reiches zahlreiche bildhafte Symbole, die eher die Schwäche des Reiches betonen: Ein Zug Habsburger Soldaten, erkennbar am doppelköpfigen Adler auf der Flagge, mit Pferden und Kanonen zieht aus Süddeutschland Richtung habsburgisches Ungarn und Richtung türkische Streitmacht, die durch den Halbmond auf der Flagge und ihren Kopfschmuck verdeutlicht werden; ein einzelner Soldat zieht eine Kuh hinter sich her, während nördlich eine Gruppe schwer beladener Soldaten aus einer noch brennenden Stadt, neben der eine wehklagende Frau kniet, abzieht; weiter nördlich liegen tote und verwundete Soldaten ebenfalls neben einer brennenden Stadt; Magdeburg westlich davon brennt noch, während nördlich von Breitenfeld eine zerbrochene Kanone am Boden liegt; bei Lützen beugt sich ein Pferd über seinen abgeworfenen Reiter; westlich davon sieht man Gruppen von Soldaten, die Richtung spanische Niederlande abziehen und ebenfalls Kühe hinter sich herziehen; schließlich sind südöstlich von Lützen Ruinen zu sehen und bei Nördlingen ein nur zur Hälfte sichtbares Wagenrad neben einer Kanone. Die Karte weicht von anderen Karten der Zeit ab, indem sie sich nicht der weit verbreiteten und generell verwendeten abstrakten Signaturen bedient: Um eine Schlacht anzuzeigen werden in der Regel gekreuzte Schwerter oder eventuell auch ein stilisiertes Feuer oder Explosion verwendet. Die Anschaulichkeit, die den hier verwendeten Zeichnungen innewohnt, führt dazu, die Grauen des Krieges für den Leser sehr plastisch, vorstellbar und damit einprägsam zu machen.

Durch die große, nicht maßstabsgetreue Darstellung der bildhaften Symbole werden allerdings auch andere Bereiche verschwiegen bzw. überdeckt, die dem Kartenautor unwichtig oder nicht zielführend erschienen. So wurden beispielsweise nur wenige Orte beschriftet. Mitten in diesem scheinbar völlig zerstörten Reich sitzen in Münster und Osnabrück die Verhandlungspartner in edler Kleidung und Perücke zu Tisch, um über das weitere Vorgehen zu verhandeln. Währenddessen stehen jedoch im Südwesten schon französische Soldaten auf den ihnen zugesprochenen „Inseln“ und richten ihre Gewehre teilweise drohend (Beispiel Hagenau) Richtung Reich, während andere ihr Gewehr geschultert tragen und damit zwar allzeit bereit, aber noch nicht angriffslustig erscheinen. Im Hintergrund, hinter dieser Front, ist ein Soldat zu erkennen, der eine Kanone bereits wieder Richtung Deutsches Reich schiebt. Aus der französischen Richtung sollte dem Reich also in der näheren Zukunft erneut Gefahr drohen. Die Schweden, die bei Bremen, Wismar und Vorpommern stehen, halten ihre Gewehre ebenfalls geschultert. Von Polen allerdings reitet ein Soldat schon mit gezücktem Degen Richtung Reichsgrenze – auch von hier scheint Gefahr zu drohen. Preußen, die sich im Nordosten vor den Polen ‚verneigen‘, wird nicht als das Land gezeigt, das die Missstände im Reich lösen könnte. Die Türken, die sich von Südosten nähern, bilden eine weitere Gefahr für das Reich.

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich die Aggression Frankreichs auf besondere Weise: Toul und Verdun liegen bereits innerhalb der französischen Grenze. Wie schon gesehen, werden sie auf anderen Karten genauso als Eroberungen und damit abgehoben vom Rest dargestellt wie die anderen Gebiete. Hier scheint es allerdings so, als hätten die beiden Städte schon immer zu Frankreich gehört. Hinzu kommt, dass mit Hagenau, Schlettstadt, Colmar, Breisach und dem Sundgau nur Gebiete eingezeichnet wurden, die Frankreich im Westfälischen Frieden zugesprochen worden waren. Warum wird dann auch Straßburg namentlich erwähnt? Die Stadt bleibt nach dem Dreißigjährigen Krieg zuerst direkt dem Reich unterstellt, da sie nicht Teil der Dekapolis war und dadurch nicht dem französischen König mit seinen landgrafschaftlichen Rechten unterstellt war.¹²⁹⁸ Es scheint fast so, als ob hier schon ein An-

1298 Vgl. OHLER, Christian: Zwischen Frankreich und dem Reich. Die elsässische Dekapolis nach dem Westfälischen Frieden. Frankfurt am Rhein, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. 2002. S. 49f

spruch Frankreichs auf diese Stadt zu erkennen ist. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Reich gezeigt wird, das von allen Seiten, besonders aber von Seiten Frankreichs, Polens und den Türken bedroht wird und gleichzeitig im Inneren komplett zerstört ist – von einer inneren politischen Zerrissenheit ist auf der Karte allerdings nichts zu sehen.

Auch der Text unter der Karte unterstreicht die „Niederträchtigkeit“ Frankreichs: Das deutsche Volk „[...] aber zog aus Not und Leid heraus ohne Zögern gegen den von Frankreichs Kanzler und Kardinal Richelieu herbeigerufenen neuen übermächtigen Feind, gegen die Türken – für Europa.“¹²⁹⁹ Das „deutsche Volk“ wird hier als jemand charakterisiert, der Verantwortung für andere übernimmt, der sehr leidensfähig ist, der immer wieder Kräfte bündeln und hervorbringen kann und der trotz der Steine, die ihm von den Franzosen in den Weg gelegt werden, immer weiter kämpfen wird, um „Europa“ zu retten. Die Franzosen hätten also die Türken unterstützt, um das Reich in einen Zweifrontenkrieg zu zwingen. Im weiteren Verlauf des Schulbuchartikels wird ebenfalls ein Ausblick auf die Zukunft gewagt und es wird klargestellt, dass Ludwig XIV. mit den Besitzungen des Westfälischen Krieges nicht zufrieden sein würde:

*„Von diesen Besitzungen und Hoheitsgebieten aus konnte König Ludwig XIV. bald weitere Raubkriege ins deutsche Land hinein wagen. [...]“*¹³⁰⁰

Damit unterstützt der Text die Karte, die durch das im Anschlag gehaltene Gewehr die behauptete Aggressivität der Franzosen verdeutlicht. Bei der Lektüre des Textes fällt eine interessante Anomalie bezüglich der Schreibweise der Stadt Colmar ins Auge: Auf der Karte wird die Stadt als Colmar, im Text allerdings als „Kolmar“ bezeichnet. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Textautor und Kartenautor nicht identisch sind bzw. eventuell auch in unterschiedlicher Verantwortung lagen.

Die deutlich aggressivere Darstellung der Rolle Frankreichs im Nationalsozialismus, die in den Karten zum Ausdruck kommt, beobachtet auch Bernd SCHÖNEMANN. Der Westfälische Friede sei erst nur regional, dann national, besonders nach Kriegsausbruch, „antifranzösisch“ instrumentalisiert worden. Dies ging einher mit einem Bedeutungszuwachs des Friedensvertrags von 1648 durch die Durchführung von „300-Jahrfeiern“, „Reichsausstellungen“ und weiterer Angebote.¹³⁰¹

Der Ursprung der gesteigerten Relevanz des Westfälischen Friedens für das Geschichtsbewusstsein der deutschen Bevölkerung ist nicht zuletzt zurückzuführen auf Aussagen des Führers, der in „Mein Kampf“ den Hass auf Frankreich schürte. Dort sind Sätze wie diese zu lesen: „Der unerbittliche Todfeind des deutschen Volkes ist und bleibt Frankreich“¹³⁰², denn Frankreichs Ziel sei schon immer die „Besitzergreifung der Rheingrenze“ sowie ein „aufgelöstes und zertrümmertes Deutschland“ bei gleichzeitiger „französischer Hegemonie auf dem Kontinent“ gewesen. Ein „zertrümmertes Deutschland“ war für ihn ein System „in ihren Kräfteverhältnissen ausgeglichener Kleinstaaten ohne einheitliche Füh-

1299 „Trümmerhaufen Deutschland nach dem Dreißigjährigen Krieg“. In: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter: Die ewige Straße. Hauptschule II. Crüwell Dortmund und Breslau. 1941. S. 158

1300 „Trümmerhaufen Deutschland nach dem Dreißigjährigen Krieg“. In: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter: Die ewige Straße. Hauptschule II. Crüwell Dortmund und Breslau. 1941. S. 159

1301 Vgl. SCHÖNEMANN, Bernd: Die Rezeption des Westfälischen Friedens durch die Deutsche Geschichtswissenschaft. In: DURCHHARDT, Heinz (Hrsg): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998. S. 805-826. S. 821

1302 HITLER, Adolf: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. Eher Verlag. München 1040. 514.-518. Auflage. 2. Band. S. 699

rung unter Besetzung des linken Ufers des Rheins [...]“¹³⁰³. HITLER beschrieb in diesem Satz praktisch die Bestimmungen des Westfälischen Friedens, wie sie nach 1648 galten. Dies sei das Kriegsziel der Franzosen damals gewesen und würde in dieser Art bis zur Gegenwart andauern. Daraus resultierend ergab sich für ihn ein ewig schwelender Konflikt, der „[...] nur in der Form einer deutschen Abwehr gegenüber französischem Angriff ausgetragen wird [...]“¹³⁰⁴. Die Deutschen seien also über Generationen hinweg die Opfer gewesen, die immer mehr Land und Einfluss an die Franzosen verloren hätten. So könne der Konflikt allerdings nicht entschieden werden, sondern nur, wenn Deutschland zum Angriff übergehen würde.

Angesichts solcher Aussagen Hitlers ist es nicht verwunderlich, dass die Wissenschaft, beispielsweise in Person von Theodor HEINERMANN, Romanist mit Lehrstuhl an der Universität Münster, den Vertrag von Münster 1941 als „Freibrief“ für Frankreichs „Vorherrschaft in Europa und seiner Überlegenheit über Deutschland“¹³⁰⁵ beschrieb. HEINERMANN ging noch weiter, wenn er schrieb, dass der Rhein als „natürliche Grenze“¹³⁰⁶ und damit zugleich als „sichere Grenze“¹³⁰⁷ im Osten schon über Jahrhunderte das Ziel französischer Politik gewesen sei. Und diese angestrebte Grenze sei nicht deckungsgleich mit der „sprachlichen Grenze“ gewesen. „An eine mit dem Volkstum zusammenfallende Grenze dachte man damals noch nicht“¹³⁰⁸, ergänzte HEINERMANN, ließ dabei aber seine Definition von Volkstum, die bei ihm von der Sprache unabhängig sein sollte, offen. Den Rhein als Ziel hätten die Franzosen dann 1648 größtenteils erreicht. Dabei sollte es allerdings nicht so aussehen, als würden sich die Franzosen diese Gebiete gewaltsam sichern, sondern: „als ob die Deutschen am Rhein sich selbst den französischen König als Beschützer wünschen“¹³⁰⁹. Die Karten zeigen diese Sichtweise nicht. Allerdings müssen hier auch verschiedene Deutungsebenen unterschieden werden. Ein Romanist unterstellt hier dem französischen Kanzler Richelieu einen Plan, welchen Anschein dessen Eroberungszüge gehabt haben sollten. Ob es lediglich so ausgesehen hatte oder aber wirklich so war, ist in dieser Aussage nicht enthalten. Darüber hinaus werden deutsche Karten sicherlich nicht die französischen Hintergedanken der Zeit zeigen wollen, sondern die ‚tatsächlichen‘ Aktionen, die deutlich expansionistische Züge tragen.

Der Expansionsdrang Frankreichs hätte sich allerdings nicht erst in den Verträgen von Münster gezeigt, sondern bereits Jahre vorher, so Georg WINTER, deutscher Historiker und Archivar 1934. Richelieu hätte schon lange vor dem offiziellen französischen Kriegseintritt Subsidien an verbündete Reichsstände gezahlt, um den deutschen Kaiser in Bedrängnis zu bringen:

*„So gelang es ihm jahrelang, unmittelbar, gleichsam hinter den Kulissen an der Bekämpfung der habsburgischen Machtstellung in Europa teilzunehmen. Ja, er erntete dabei, ohne gesät zu haben, auch einige direkte Früchte, welche als die ersten Erfolge auf dem Wege zu dem seit langem erstrebten Ziele, der Erwerbung des linken Rheinufer, gelten konnte.“*¹³¹⁰

1303 HITLER, Adolf: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. Eher Verlag. München 1040. 514.-518. Auflage. 2. Band. S. 696

1304 HITLER, Adolf: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. Eher Verlag. München 1040. 514.-518. Auflage. 2. Band. S. 765

1305 HEINERMANN, Theodor: Frankreich und der Geist des Westfälischen Friedens. Stuttgart und Berlin 1941. S. 6

1306 HEINERMANN, Theodor: Frankreich und der Geist des Westfälischen Friedens. Stuttgart und Berlin 1941. S. 21

1307 Ebd. S. 22

1308 Ebd. S. 21

1309 HEINERMANN, S. 28

1310 WINTER, Georg: Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. Naunhof bei Leipzig. 1934. S. 426

Auch große Teile des Elsass hätten die Franzosen ohne „kriegerische Aktion“ besetzen können, da „bald die eine, bald die andere der miteinander kämpfenden Parteien einen Platz, den sie nicht mehr zu verteidigen vermochte, unter französischen Schutz stellte.“¹³¹¹ Zwei Auslegungsweisen wären hier denkbar: Entweder Richelieu und Frankreich hätten die Schwäche des Gegners geschickt ausgenutzt und sich besonders clever verhalten oder Frankreich wird eine ‚Niedertracht‘ unterstellt, dass sie, ohne einen eigenen Aufwand und eigene Opfer, unberechtigter Nutznießer der deutschen Schwäche waren.

Zum Sinnbild dieser Cleverness bzw. ‚Niedertracht‘ wurde in nationalsozialistischer Zeit die Mehrdeutigkeit der das Elsass betreffenden Artikel im Westfälischen Frieden. Luzian SITTLER, promovierter Stadtarchivar von Colmar, unterstellte den Franzosen 1941 eine direkte Schuld an diesen Eintragungen. Sie hätten die Reichsstände in Sicherheit gewogen und absichtlich den letzten Passus eingebaut, um spätere Ansprüche legitimieren zu können:

„Die ganze Sache war wohl ein vorher abgekartetes Spiel, weil die Franzosen die elsässischen Stände nicht von vornherein gegen sich aufzubringen wünschten und die kaiserlichen Diplomaten verheimlichen wollten, wie sehr sie das Reich verstümmeln liessen.“¹³¹²

Darüber hinaus wirft SITTLER den kaiserlichen Vertretern vor, von der Zweideutigkeit gewusst und die späteren Folgen schon in den Verhandlungen in Münster billigend in Kauf genommen zu haben. Die elsässischen Stände mit einer besonders reichstreuen Haltung seien in Münster von den Habsburgern verraten und verkauft worden.¹³¹³ SITTLER relativierte allerdings auf der nächsten Seite seine Aussage und schlug schon beinahe versöhnliche Töne gegenüber Frankreich an: „Ebenso ist die Behauptung übertrieben, Frankreich hätte sich lediglich durch Gewalt und Betrug in den Besitz des Elsass gesetzt.“¹³¹⁴ Rudolf WACKERNAGEL allerdings betonte in seinem 1919 erstmals erschienen, 1940 erneut aufgelegten Werk der Geschichte des Elsass die unrechtmäßigen Vorgänge in den Verhandlungen in Münster und den Folgen für das Elsass. Der Schweizer Historiker mit Professur an der Universität Basel beschrieb die Rolle Frankreichs wie folgt:

„Jetzt beim Friedensschlusse verlangt Frankreich, indem es nur Österreichs Feind zu sein erklärt, das Gut Österreichs im Elsaß und erhält es.“¹³¹⁵

Den Franzosen wird hier Kalkül bzw. Verhandlungsgeschick unterstellt: Eigentlich hätten sie ja nicht nur das Ziel gehabt, Habsburg zu schwächen, sondern auch territoriale Gewinne erzielen wollen; in den Friedensverhandlungen hätten sie sich allerdings als Gegner der Habsburger ausgegeben, um so die habsburgischen Besitztümer im Elsass erlangen zu können. Und auch nach dem Abschluss des Friedensvertrags seien von Frankreich stets aggressive Tendenzen ausgegangen, denn sie hätten einerseits Gebiete im Elsass aufgekauft¹³¹⁶ und andererseits hätte Colbert Nachforschungen zu den Rechten und Pflichten des Landvogts anstellen lassen, um aufgrund dieser Nachforschungen „die Forderung der Eidesleistung bei Übernahme der Landvogtei durch den Herzog von Armand von Mazarin, Neffen

¹³¹¹ Ebd. S. 428

¹³¹² SITTLER, Luzian: Geschichte des Elsass. Band II. Von 1500 bis zur Französischen Revolution (1789). 1941. S. 120

¹³¹³ Vgl. ebd. S. 121

¹³¹⁴ Ebd. S. 121

¹³¹⁵ WACKERNAGEL, Rudolf: Geschichte des Elsaß. Freiburg i. Br. 1940. S. 237

¹³¹⁶ Vgl. ebd. S. 242

des Kardinals¹³¹⁷, von den Reichsstädten zu fordern, was diese verweigert hätten. Laut WACKERNAGEL war die Loslösung der Dekapolis vom Rhein damit ein weiteres Ziel französischer Außenpolitik.

Diesen deutlich aggressiveren Tönen in der nationalsozialistischen Wissenschaft und Öffentlichkeit entgegen steht die Karte von Paul JENNRICH, Richard KRAUSE und Adolf VIERNOW, erschienen im Schroedel-Verlag, die merklich gemäßigte Töne anschlägt. Obwohl KRAUSE und VIERNOW biographisch nicht ermittelt werden konnten und auch die Informationen zu JENNRICH gering sind, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den Autoren um linientreue Parteimitglieder gehandelt hat.

Der erstgenannte Paul JENNRICH war nach seinen Lehramtsprüfungen 1920 und 1922 in verschiedenen Orten in Magdeburg als Volksschullehrer tätig.¹³¹⁸ Bei JACOBMEYER ist zu lesen, dass JENNRICH darüber hinaus „Kommissarischer Hauptstellenleiter für Schrifttum in Magdeburg“ gewesen sei. Allerdings ist nicht klar, über welchen Zeitraum diese vorübergehende Besetzung der Stelle andauerte.¹³¹⁹ Trotz der Tatsache, dass es sich um eine befristete und auch nicht sehr einflussreiche Position gehandelt hat, kann davon ausgegangen werden, dass JENNRICH einerseits Parteimitglied war und andererseits den zuständigen Stellen schon davor positiv aufgefallen sein muss. Ansonsten wäre die Übernahme einer solchen Stelle für einen Volksschullehrer nicht denkbar gewesen. Darüber hinaus handelt es sich um eine Stelle, die sich mit dem Schrifttum befasst. Für einen Schulbuchautor, dessen Werke von eben diesen Stellen untersucht, begutachtet und zugelassen wurden, kann die Übernahme einer solchen Position durchaus förderlich für die Zulassung und Verbreitung seiner Bücher gewesen sein. Weitere Hinweise auf JENNRICHs politische Einstellung liefern seine Veröffentlichungen beim Schroedel-Verlag, zu denen unter anderem die vaterländische Reihe „Mein Volk“ oder das Jugendlesebuch „Unser HITLER“ gehörten.

Allerdings stehen diese Beobachtungen im krassen Gegensatz zu den nüchternen, eher neutral gehaltenen Eintragungen in der Karte, die in dieser fast schon besonnenen Sachlichkeit den meisten ‚wissenschaftlichen‘ Veröffentlichungen der Zeit widerspricht. Sie passen nicht zu dem deutlich aggressiveren frankophoben Text des Schulbuches. Dies könnte ein Anzeichen sein, dass eine bereits existente Karte aus Kostengründen für das Schulbuch übernommen wurde. Die Ähnlichkeit dieser und der Karte des Hirt-Verlags (Abb.74)¹³²⁰ ist durch eine enge Zusammenarbeit der beiden Verlage zu erklären. 1937 wurde JOACHIM von Schroedel „Teilhaber des Ferdinand Hirt Verlages in Breslau/ Leipzig. Die Verlagsgemeinschaft Hermann Schroedel Verlag und Ferdinand Hirt tritt mit an die Spitze des deutschen Schulbuchverlagswesens.“¹³²¹ Es existieren Schulbücher, die von beiden in einer Art „Gemeinschaftsverlag“¹³²² veröffentlicht wurden. Entweder wird darauf mit eben dieser Bezeichnung hingewiesen oder die Bücher erscheinen im Schroedel-Verlag¹³²³. Fest steht, dass die Zusammenlegung der Schulbuchverlage eine enge Zusammenarbeit in Urheberrechtsfragen zuließ. Die Karte wäre damit allerdings für die politische Haltung des Verlags nur eingeschränkt und für die Einstellung der Au-

1317 Ebd. S. 243

1318 Vgl. Personalkarte für Lehrer des Regierungsbezirks Köslin. Paul JENNRICH

1319 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Band 3. Berlin 2011. S. 1535

1320 Vgl. „Reichsverluste im Dreißigjährigen Krieg“. In: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 3. Hirt 1926. S.38

1321 JOACHIM v. Schroedel-Siemau zum 60. Geburtstag am 11. Mai 1961 und zum 40-jährigen Verlegerjubiläum. Hermann Schroedel Verlag Hannover, Berlin, Darmstadt. 1961. S. 11

1322 „Sprachbuch für die Volksschulen in Niedersachsen. Ausgabe A in vier Heften. Zweites Heft: Drittes und Viertes Schuljahr. Gemeinschaftsverlag von Hermann Schroedel und Ferdinand Hirt. Breslau und Halle a. d. Saale 1938

1323 Vgl. „Rechnen und Raumlehre für Mittelschulen. Sechstes Heft. Klasse 6“. Hermann Schroedel Verlag. Halle 1942

toren kaum repräsentativ, sondern allein wirtschaftlichen Beweggründen geschuldet. Die Freiheiten des Autors zeigen sich in solchen Fällen im Text, der einen anderen Eindruck vermittelt als die Karte. Wie oben beschrieben, passt die Aussage des Textes dann auch in das biographische Bild, das sich von JENNRICH ergibt. Ob die Karte auch zur politischen Meinung des Schroedel-Verlags passt, ist schwer nachzuvollziehen. Allerdings ist festzuhalten, dass es sich beim Schroedel-Verlag um einen sehr konservativen Verlag handelt. Hinweise darauf sind beispielsweise der Adelstitel, den Hermann Ludwig von Schroedel 1899 für seine Familie erkaufte¹³²⁴, oder die Mitgliedschaft von JOACHIM von Schroedel in der „Agronomia Jenensis“, in der er sich als Vorstandsmitglied 1927-1951 engagierte.¹³²⁵ In der vorliegenden Verlagsschrift ist von vorgeschriebenen Einschränkungen in der Produktionstätigkeit des Verlags durch die Nationalsozialisten ab 1940 zu lesen. Allerdings hätten diese Kürzungen den Mittelschulbereich erst viel später erreicht.¹³²⁶ Interessant ist, dass obwohl die Vorsitzenden des Schroedel und des Oldenbourg-Verlags eine ähnliche politische Haltung und Sozialisation erfahren haben, letztere jedoch ungleich mehr bei der nationalsozialistischen Führung angeeckt sind. Ein weiterer Verlag, die Dürsche Buchhandlung, soll sogar geschlossen worden sein. Solch existenzbedrohende Gefahren, außer der Reduktion der Produktion auf einige Schulbücher, werden bei Schroedel nicht erwähnt.

Die Karte von Walther LANGE und Hermann BRUCH (Abb.81), erschienen im Oldenbourg-Verlag, war aufgrund der Pfeile, die die französische Aggression verdeutlichten, aufgefallen. Allerdings konnte Hermann BRUCH, der diesen Band verantwortete, biographisch nicht ermittelt werden. Über LANGE ist bekannt, dass er ein evangelischer Volksschullehrer aus Berlin war, der im Ersten Weltkrieg ab 1919 diente.¹³²⁷ Dass eine Karte, die im Oldenbourg-Verlag erschienen ist, einen Schwerpunkt auf die Aggressivität Frankreichs legt, verwundert angesichts der politischen Haltung des Vorsitzenden Friedrich Oldenbourgs nicht, die anhand seiner Mitgliedschaft im Stahlhelm und Bund der Frontsoldaten als deutschnational-konservativ bezeichnet werden kann.¹³²⁸

Aus der Menge der Karten zum Westfälischen Frieden sticht die Karte des Crüwell-Verlags von Peter SEIFERT und Anton HEINEN deutlich hervor. Da Anton HEINEN biographisch nicht ermittelt werden konnte und auch über Werner vom Hofe wenig bekannt ist, konzentriert sich die Erklärung dieser Darstellung auf Peter SEIFERT. Als Sohn eines Schreiners besuchte er zuerst die Volksschule in Düsseldorf, bevor er in Ratingen das Lehrerseminar besuchte. Nachdem er sich mit „Musikstudien“ beschäftigte und als Gasthörer an der Universität Düsseldorf und Köln war, studierte er schließlich 1926-1928 dort Psychologie. 1922 hatte er die zweite Lehrerprüfung bestanden und 1929 beendete er seine Promotion. Ab 1925 war SEIFERT in verschiedenen Orten als Lehrer tätig, 1926-1928 war er beurlaubt, danach trat er als Schulrektor in Düsseldorf wieder auf. Prägend für ihn war sicherlich auch seine von 1916-1918 abgeleistete Militärpflicht. In seiner daran anschließenden Dienstzeit brachte er es bis zum Vize-Feldwebel, bevor er 1919 in englische Kriegsgefangenschaft geriet. Er erlitt zwei Verwundungen im Ersten Weltkrieg und erhielt das Eiserne Kreuz Zweiter Klasse.¹³²⁹

1324 Vgl. JOACHIM v. Schroedel-Siemau zum 60. Geburtstag am 11. Mai 1961 und zum 40-jährigen Verlegerjubiläum. Hermann Schroedel Verlag Hannover, Berlin, Darmstadt. 1961. S. 5

1325 Vgl. JOACHIM v. Schroedel-Siemau zum 60. Geburtstag am 11. Mai 1961 und zum 40-jährigen Verlegerjubiläum. Hermann Schroedel Verlag Hannover, Berlin, Darmstadt. 1961. S. 6f

1326 Vgl. JOACHIM v. Schroedel-Siemau zum 60. Geburtstag am 11. Mai 1961 und zum 40-jährigen Verlegerjubiläum. Hermann Schroedel Verlag Hannover, Berlin, Darmstadt. 1961. S. 11

1327 Vgl. Personalkarte für Lehrer des Regierungsbezirks Berlin. Walther LANGE

1328 Vgl. BLÄNSDORF, S. 348

1329 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Band 3. Berlin 2011. S. 1536

Werner vom Hofe, der 1908 als Sohn eines Kaufmanns auf die Welt kam, studierte an den Universitäten Marburg und Münster und legte schließlich 1933 die Lehramtsprüfungen in Mathematik, Chemie und Physik ab.¹³³⁰

Peter Seifert kam aus einfachen Verhältnissen und arbeitete sich nach oben. Bezeichnend ist, dass er sich für sein Psychologiestudium und Promotion aus dem Schuldienst beurlauben ließ, um sich darauf konzentrieren zu können. Es handelt sich bei ihm also sowohl um einen Schulpraktiker, der den schulischen Alltag kannte, als auch um einen Psychologen, der im Studium Einblicke in lernpsychologische Erkenntnisse erhielt. Wurde Werner vom Hofe richtig identifiziert, so ist weder bei Seifert noch bei ihm eine Beschäftigung mit geschichtlichen Inhalten nachweisbar. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass wissenschaftliche Korrektheit in ihren Büchern nicht an erster Stelle steht, sondern der Vermittlung und damit der Methodik größeren Raum eingeräumt wird. Man kann davon ausgehen, dass der Erste Weltkrieg, den Seifert die letzten zwei Jahre als Soldat miterlebte, sowie sicherlich auch die englische Kriegsgefangenschaft, in der er sich ein Jahr befand, seine Haltung gegenüber den ehemaligen Gegnern nachhaltig geprägt haben. Die eben genannten Punkte erklären zum einen die extreme Darstellung Deutschlands in der Opferrolle, wie auch die Art der Darstellung, die sich in ihrer Bildhaftigkeit von allen anderen Karten unterscheidet. Seifert möchte die Aussage seiner Karte mit allen Mitteln verdeutlichen und dem Schüler ‚einbrennen‘. Dazu verwendet er keine ‚Pseudo-Wissenschaftlichkeit‘ oder versteckt sich hinter scheinbar ‚objektiven‘ Darstellungen. Ohne Subtilität wird überdeutlich Seiferts Perspektive auf den Westfälischen Frieden gezeigt und dabei gleichzeitig die teilweise frankophoben Auswüchse ‚nationalsozialistischer Wissenschaft‘ repräsentiert.

6.2.1.3 Fazit der Kartendarstellungen in Geschichtsschulbüchern des Nationalsozialismus

Bezüglich der zu Beginn aufgestellten **inhaltlichen Problemfragen** haben sich folgende Behauptungen bestätigt:

- » Eine Kontinuitätslinie zwischen 1648 und 1933 konnte bezüglich der Frage der Darstellung des Reiches nur in Ansätzen beschrieben werden. Die Darstellungen weisen eine große Heterogenität auf und zeigen das Heilige Römische Reich Deutscher Nationen teilweise als geeintes Reich, das von außen bedroht wird (Abb.82), oder als einen inneren und äußeren Gefahren ausgesetzten Bund, der zukünftig nicht mehr auf diese Weise würde bestehen können. (Abb.81)
- » Insgesamt ist festzuhalten, dass kaum Karten eine gemäßigte Haltung gegenüber Frankreich einnehmen, sondern dass der Umgang mit dem westlichen Nachbarn von einer deutlich aggressiveren Grundhaltung geprägt war.

Darüber hinaus können über die Veröffentlichung von Schulbuchkarten im Rahmen **nationalsozialistischer Geschichtsdidaktik** folgende Äußerungen getroffen werden:

- » Die negative Kontinuitätslinie bis zur Gegenwart scheint in den Karten allgegenwärtig. Besonders deutlich wird dies in Abb.76, deren eigentliches Thema nach der Analyse nicht der Westfälische

¹³³⁰ Personalblatt für (Ober)-Studien-Direktoren, (Ober)-Studienräte, Studienassessoren und Studienreferendare. Werner vom Hofe

Frieden, sondern vielmehr die Entscheidung im deutschen Dualismus ist. In der nationalsozialistischen Denkweise wird die eigene Bewegung in einer Kontinuitätslinie mit Preußen gesehen, die in der beschriebenen Karte eindeutig den Dualismus gegen Habsburg gewinnt, da es ein größeres Interesse an der deutschen Einheit pflegt. Diese Aussage wird vom Schulbuch in dieser Direktheit nicht getroffen. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass angesichts der allgegenwärtigen Propaganda, die die Linie zwischen Hitler und Friedrich dem Großen permanent betonte, jedem Schüler diese Parallelen deutlich waren.

- » Ungleich prägnanter wirkt die Darstellung in Abb.77, die das Reich als Einheit in den Grenzen von 1648 (und davor) betont. Die Karte kann nicht ohne den Entstehungskontext verstanden werden: 1942, mitten im Weltkrieg, war die Propaganda bezüglich der Rechtmäßigkeit des Krieges, unter anderem zur ‚Heimholung‘ der Auslandsdeutschen präsent. Vor diesem Hintergrund muss die Karte wie eine Begründung eines ‚großdeutschen Reiches‘ gewirkt haben.
- » Die Tatsache, dass auch dieser Gegenwartsbezug sowohl in Text, wie auch Karte nicht explizit vorkommt, könnte der konservativen politischen Haltung Oldenbourgs geschuldet sein. In seinen Schulbüchern wurde die nationalsozialistische Ideologie integriert, damit sie zugelassen werden konnten, eine übermäßige Betonung derselben findet sich allerdings nicht.
- » Die deutschen Schulbuchmacher zogen sich mehr und mehr auf die Position zurück, „daß die deutschen Geschichtsbücher eine internationale Überprüfung nicht zu scheuen hätten“¹³³¹, da sie sich allein auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen würden. Ein letztes Treffen einer deutsch-französischen Schulbuchkonferenz Ende 1935 konnte daher auch nur unter schwierigen Voraussetzungen abgehalten werden. Von deutscher Seite waren nur Arnold REIMANN und der Direktor des Reichsarchivs Paul Herre anwesend. Dies zeigt, dass der Rückhalt der auf Ausgleich bedachten Didaktiker sehr gering war. Die beiden Wissenschaftler sollen sich bei der Konferenz in Paris von den Ansichten der NSDAP distanziert haben, so TIEMANN. Die dort erarbeiteten Thesen entsprachen, wie erwartet, nicht den Ansprüchen der NSDAP, was dazu führte, dass sie nur im kleinen Kreis in der Zeitschrift ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) und den Berliner Monatsheften‘ diskutiert und dort mit heftiger Kritik konfrontiert wurden. Damit war die angestoßene Schulbuchdiskussion spätestens 1938 offiziell beendet.¹³³²
- » In den Schulbuchkarten, besonders aber in den Texten der Schulbücher ist der Wandel hin zu einer offenen Franzosenfeindlichkeit ab 1938 belegbar, wie besonders eindrucksvoll in Abb.79 zu sehen war.
- » Die gemäßigte Darstellung des Schroedel-Verlags in Abb.82 wurde aufgrund des Schulbuchtextes und der Verlagskonstellationen als kostengünstige, pragmatische Lösung nachgewiesen. Um eine Aussage über die Ideologie der Schulbuchmacher treffen zu können, muss an dieser Stelle der Schulbuchtext herangezogen werden, der eher das frankophobe Bild der Zeit vertritt.
- » Völkische, rassische oder sogar antisemitische Äußerungen sind bei diesem Themenkomplex nicht zu beobachten gewesen.

¹³³¹ TIEMANN, Dieter: Schulbuchrevision im Schatten der Konfrontation. Deutsch-französische Auseinandersetzungen zwischen den beiden Weltkriegen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Jahrgang 39. 1988. S. 342-362. S. 351

¹³³² Vgl. ebd. S. 355f

6.2.2 Das 17.-18. Jahrhundert auf Geschichtsschulbuchkarten zwischen 1933 und 1945

Die noch für Karten vor 1933 vorgenommene Untergliederung in Karten, die ein zurückhaltendes, möglichst auf Ausgleich bedachtes Frankreichbild präsentieren, und Karten, die den Hass gegenüber Frankreich durch darstellerische Mittel schüren, eignet sich für die Zeit nach der Machtübernahme nicht mehr. Es wird deutlich werden, dass alle Karten in gewisser Weise Frankreich als Aggressor darstellen und nur das Ausmaß der negativen Darstellung variiert. Aufgrund dessen mussten andere Gruppierungskriterien angelegt werden. Einerseits eignet sich dafür die Bedeutung des ‚Deutschen Reiches‘, das in den Karten von Nichtbeachtung zur Betonung von Einheitlichkeit und gesicherten Außengrenzen reicht. Andererseits unterscheiden sich die Karten in ihrer Deutung des Rheins: Für einige Autoren scheint der Rhein der Bezugspunkt für diesen Zeitraum gewesen zu sein, in anderen Schulbüchern wird der Fokus auf das Reich gelegt, wodurch der Rhein und die ihn umgebenden Gebiete aufgrund des kleineren Maßstabs in den Hintergrund rücken.

6.2.2.1 Zunehmende Radikalisierung der Darstellungen Frankreich in Karten des Rheingebietes

Die These einer zunehmenden Radikalisierung stützt beispielsweise die Karte „Frankreich raubt deutsches Land“, erschienen in „Geschichtsbuch für Mittelschulen 4“ von Herbert GÖBEL von 1942.

Die Zeichnung wird dominiert von Pfeilen, die ausgehend von Jahreszahlen auf verschiedene Gebiete weisen. Da die Jahreszahlen größtenteils in Frankreich zu finden sind, weisen die Pfeile von Frankreich ausgehend in Gebiete jenseits der französischen Grenze von 1500. Des Weiteren treten die dick eingetragenen Grenzverläufe von 1500, 1697 und 1797 in den Vordergrund. Sehr stark vereinfacht wird hier die französische Ostgrenze markiert. Dass es sich bei dieser Ausbreitung um keine flächendeckende Grenzverschiebung handelte, sondern dass innerhalb dieser Grenzen jeweils noch Gebiete lagen, die zum Heiligen Römischen Reich gehörten, wird verschwiegen. So wird der Schein einer kontinuierlich nach Westen vorrückenden Grenze suggeriert. ‚Rückschläge‘, wie beispielsweise durch den pfälzischen Erbfolgekrieg werden nicht genannt. Dadurch wird einerseits der Rhein als Ziel sehr deutlich, denn die letzte Grenze von 1797 beschreibt den Flussverlauf. Andererseits wird aber auch eine extreme Gefahr für ‚Deutschland‘, ausgehend von Frankreich, postuliert. Sukzessive rückte das Frankreich in Abb.85 gen Westen vor und „raubt deutsches Land“. Dass es sich bei den ‚geraubten‘ Gebieten teilweise um Besitztümer der spanischen Habsburger handelte, und daher nur schwer von ‚deutschem Land‘ gesprochen werden kann, wird verschwiegen. Ebenso wird die Tatsache verschwiegen, dass sich die Bewohner der Gebiete vielmehr als Bewohner ihres weltlichen oder kirchlichen Herrschaftsgebietes, als als ‚Deut-

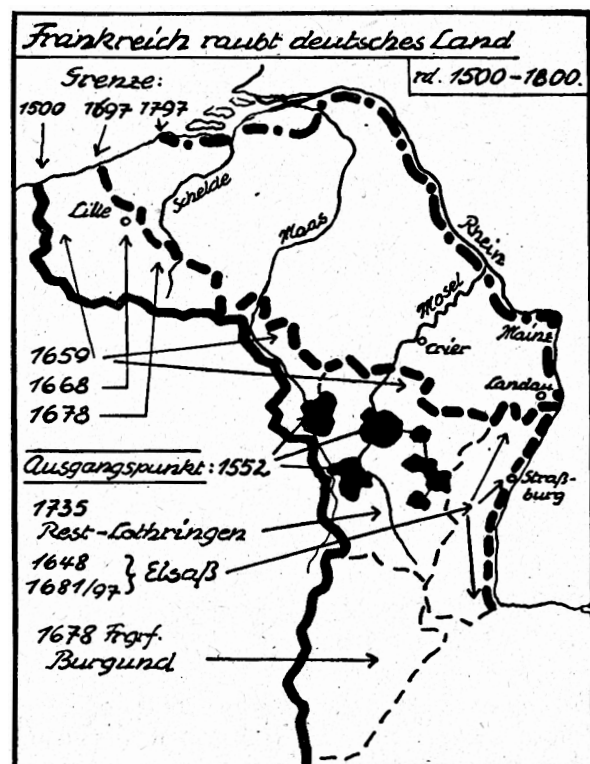


Abb. 85: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 4. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1942. S.19

sche' verstanden. Eine weitere Generalisierung besteht in der gleichen Bewertung jeglicher Art von Erwerbung. Alle Erwerbungen werden durch die Bezeichnung „Raub“ als negativ, rechtswidrig und ‚hinterhältig‘ abgestempelt. Teilweise handelte es sich aber um in Schlachten gewonnene und in Verträgen zugesicherte Gebiete. Dazu gehören der Pyrenäenfrieden 1668, der Frieden von Nimwegen 1678, der Regensburger Stillstand 1684 sowie der Frieden von Rijswijk 1697. All diese Gebietsveränderungen sind also unter Zustimmung der Vertragspartner zustande gekommen. Ludwig XIV. verwendete dafür das für die damalige Zeit durchaus legitime Mittel des Krieges. Zwar fand er immer neue Kriegsvorwände, die teilweise nur schwer nachzuvollziehen sind, aber er wandte damit kein unübliches Mittel an. Während Karten der Weimarer Republik hier noch zwischen Erwerbungen und Besitzergreifungen unterschieden, ist die Wortwahl nach 1933 aggressiver geworden. Die zusätzliche Vereinfachung macht die Karte für den Leser noch einprägsamer.

Dass allerdings auch nach 1933 andere Darstellungen des Rheingebietes in diesem Zeitraum möglich waren, zeigt die Karte „Frankreichs Vordringen zum Rhein“, erschienen in „Deutsche Geschichte für Mittelschulen“ des Oldenbourg-Verlags von Walther LANGE.

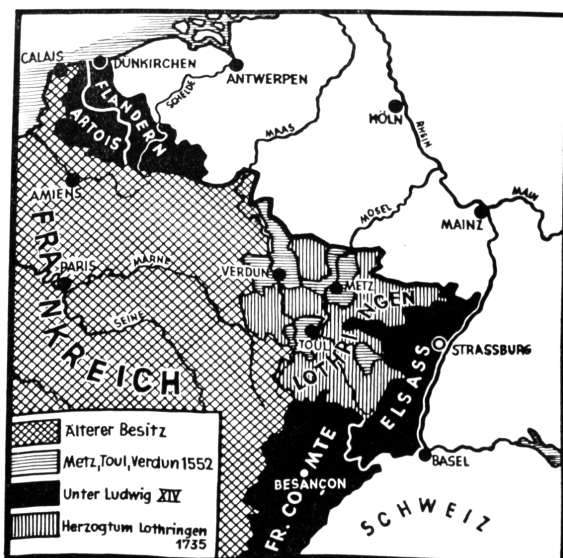


Abb. 2. Frankreichs Vordringen zum Rhein.

Abb. 86: LANGE, Walther: Deutsche Geschichte für Mittelschulen Klasse 4. Oldenbourg Verlag München und Berlin 1944. S.8

Auch wenn LANGE in Abb.86 den militärischen Begriff des „Vordringens“ benutzt, ist die Karte doch weitaus versöhnlicher gestaltet als Abb.85. Das liegt einerseits an der Wortwahl im Titel, denn der Begriff „Vordringen“ ist weder besonders positiv noch negativ konnotiert. Die französische Perspektive, die hier im Gegensatz zu Abb.85 eingenommen wird, erlaubt es, den Erwerb der Gebiete positiv zu umschreiben. Es fehlen in dieser Karte andererseits besondere Elemente, die die Aggressivität Frankreichs darstellen würden, wie beispielsweise Pfeile. Allerdings beeinflusst den Leser die Farbwahl unterbewusst: Das Deutsche Reich, das wiederum wie in Abb.79 nicht als solches bezeichnet wird (im Gegensatz zur Schweiz), wurde weiß eingetragen, Frankreich und französische Besitztümer hingegen in engen Schraffuren, die allesamt dunkel wirken.

Die Besitztümer, die Frankreich unter Ludwig XIV. hinzugewann, sind durch die Schwarzfärbung der Blöcke gesondert betont. Auch hier fällt die starke Generalisierung auf, die verhindert, verschiedene Arten von Gebietszuwachs zu definieren. Die Gebiete Toul, Metz und Verdun, die im Vertrag von Chambord an Frankreich fielen, bekommen durch die explizite Erwähnung in der Legende eine besondere Wertung. Sie sind allerdings durch ihre horizontale Schraffur nur schwer von der Erwerbung Lothringens 1735 zu unterscheiden. 1735 bezeichnet das Jahr des Vertrags von Wien als Ende des polnischen Thronfolgekrieges, in dem festgelegt wurde, dass Lothringen nach dem Tode Stanislaus I. an Frankreich fallen würde. Da Stanislaus I. erst 1766 starb, verwundert die Eintragung dieser Jahreszahl etwas und spricht dafür, dass die exakte Wiedergabe der Jahreszahlen für die Autoren eine untergeordnete Rolle spielte.

Beide Karten weisen einen hohen Generalisierungsgrad auf, wobei dieser bei Abb.86 aufgrund fehlender Unterscheidungen innerhalb der Gebietsabtretungen unter Ludwig XIV. besonders deutlich wird. So fehlt hier beispielsweise die gesonderte Auszeichnung der Reunionen oder der Besetzung Straß-

burgs. Dass es sich bei den Zugewinnen meist um kleinere Gebiete handelte, die nach und nach an Frankreich gingen, geht aus der Karte nicht hervor. Vielmehr scheint es, als ob ganze Landstriche auf einmal die Nationenzugehörigkeit gewechselt hätten. Trotzdem wirkt Abb.86 viel weniger aggressiv als Abb.85, da keinerlei Pfeile französische Aggressivität implizieren. Nichtsdestotrotz geht aus der Farbgebung, wie auch aus der Wortwahl im Titel hervor, dass es sich um unrechtmäßig hinzugewonnene Gebiete handelte. Die Farbe des Deutschen Reiches (weiß, wird unterbewusst mit Unschuld aber auch mit dem Guten assoziiert) während die dunkle Färbung Frankreichs und der abgetretenen Gebiete ein Bedrohungsszenario sowie das Böse implizieren. Die schwarze Färbung der Gebietsverluste unter Ludwig XIV. könnte darüber hinaus die Endgültigkeit dieser Entscheidung unterstreichen. Im Gegensatz zu Abb.85 ist Frankreich auf Abb.86 noch nicht komplett bis an den Rhein vorgedrungen. Daher scheint das französische Ziel des Rheins als natürlicher Grenze noch nicht endgültig.

Wie bereits erläutert, handelte es sich bei dem Autor Walter LANGE um einen Schulpraktiker, bei dem es sich, folgt man den Überlegungen WITTMANNs, um ein NSDAP-Mitglied gehandelt haben muss.¹³³³ Die Karte, die stark vereinfacht ist, ohne besonderen Frankreichhass zu schüren, passt insofern ins Bild, als dass LANGE, der ursprünglich Volksschullehrer war, die Schüler mit seinem Schulbuch nicht überfordern wollte. Andererseits zeigt sich erneut die konservative Haltung des Oldenbourg-Verlags¹³³⁴, der bei aller Vereinfachung Wert auf wissenschaftliche Korrektheit legte. Dadurch ist auch die von anderen Karten abweichende Nennung des Jahres 1735 als Jahr des Vertrags von Wien, in der die Zukunft Lothringens schon festgelegt wurde, zu erklären. Die Karte ist damit das Ergebnis eines Kompromisses aus Vereinfachung zum Zwecke des leichteren Verständnisses für Schüler einerseits und der Beibehaltung wissenschaftlicher Standards, ohne zu große Beeinflussungen durch Darstellungsmittel andererseits. Es scheint fast so, als wäre den Interessen sowohl von Autor als auch dem Verlag Rechnung getragen worden.

Abb.85, die von Herbert GÖBEL in der Dürrschen Buchhandlung veröffentlicht wurde, weist Frankreich eine deutlich aktivere und dadurch aggressivere Rolle zu. Durch die Pfeile, die von französischem Gebiet ausgehen sowie durch die schwarze Färbungen und die dicken schwarzen Grenzlinien wird ein negatives Frankreichbild produziert, ohne Frankreich selbst schwarz einzufärben. Dass dies nicht geschah, ist sicherlich auf Darstellungsgründe zurückzuführen, da ansonsten die Jahreszahlen und Pfeile nur schwer leserlich gewesen wären. Die gewählten darstellerischen Mittel wären allerdings nicht so extrem ins Gewicht gefallen, hätten sie nicht durch den Titel „Frankreich raubt deutsches Land“ in einen extrem frankophoben Kontext gerückt worden. Ein ‚Raub‘ beinhaltet ein unrechtmäßiges Wegnehmen eines Gebietes, das bei GÖBEL als „deutsches Land“ bezeichnet wird. Durch das gewählte Adjektiv entsteht ein Gegenwartsbezug, der den ‚Raub‘ für die Schüler aktuell hält. Interessanterweise ist auch bei GÖBEL nachweisbar, dass er ursprünglich Volksschullehrer und später an Mittelschulen tätig war.¹³³⁵ Eine so grobe Vereinfachung wie in Abb.86 ist bei ihm allerdings nicht zu beobachten – ganz im Gegenteil: die vielen verschiedenen, nicht erklärten Jahreszahlen machen für den Schüler das Erfassen des Karteninhaltes sehr schwer. Es ist fraglich, ob dies überhaupt gewollt war, oder ob nicht vielmehr durch die Vielzahl an Jahreszahlen gezeigt werden sollte, dass der ‚Raub‘ ein kontinuierlicher Prozess war, der erst 1797 zu einem vorläufigen Ende kam. Dadurch wird die permanente Bedrohungslage, die vom westlichen Nachbarn ausging, akzentuiert. Für diese Theorie spricht auch, dass die Orte,

1333 Vgl. WITTMANN, S. 44

1334 Vgl. WITTMANN, Reinhard: Ein konservativer Verlag im Dritten Reich – das Beispiel Oldenbourg. In: SAUR, Klaus (Hrsg): Verlag im Dritten Reich. Frankfurt am Main 2013. S. 39-50. S.40

1335 Personalkarte für Lehrer des Regierungsbezirks Düsseldorf: Herbert Franz GÖBEL

auf die die jeweiligen Pfeile zeigen, nur sehr schwer zu bezeichnen sind, da diese ebenfalls nicht beschriftet wurden. Es scheint also, dass das wissenschaftlich genaue Arbeiten für GÖBEL, das die Vielzahl der Jahreszahlen vermuten lässt, doch keinen so hohen Stellenwert hatten.

Wie beim Oldenbourg-Verlag handelte es sich auch bei der Dürrschen Buchhandlung um einen konservativen Verlag, der vor 1918 durch seine Kaisertreue¹³³⁶ hervortrat. Warum beide Verlage Karten mit solch gegensätzlichen Wirkungen veröffentlichten, kann aufgrund der recherchierten Informationen nicht endgültig geklärt werden.

Einen Mittelweg zwischen beiden Extremen bildet die folgende Karte Abb.87. Sie ist identisch mit Abb.79, die schon vor 1933 abgedruckt wurde. Diese Beobachtung spricht für die Theorie der Kontinuität in der Geschichtsdidaktik bzw. das Anknüpfen des Nationalsozialismus an schon bestehende Vorurteile und Gedankenkonstrukte.

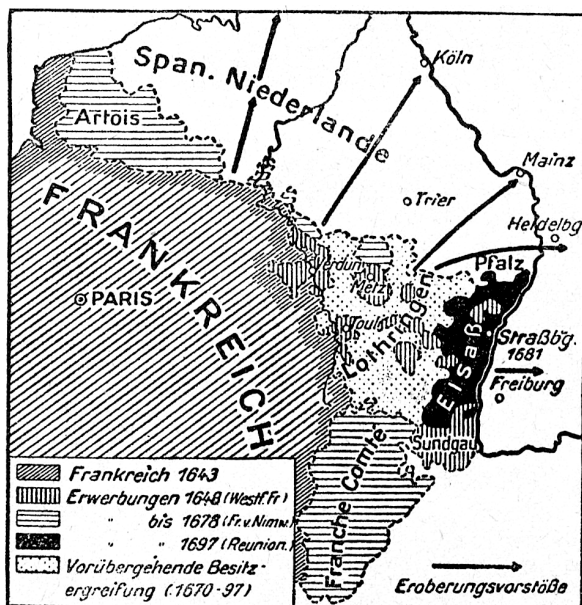


Abb. 87: JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen. Dritter Band. Schroedel Halle a.d.Saale[1942]. S.7

In JENNRICH, KRAUSES und VIERNOWS „Geschichte für Mittelschulen“ (Abb.87) wird die identische Karte nochmals abgedruckt. Es scheint so, als hätte die Karte sowohl den Standards der Zulassungsbehörden der Weimarer Republik als auch der der Nationalsozialisten genügt. Interessant ist allerdings, dass die Karte von anderen Autoren in einer anderen Zeit (vierzehn Jahre später) von einem anderen Verlag wieder aufgelegt wurde. Einzig der fehlende Titel unterscheidet die beiden ansonsten komplett identischen Karten. Daneben setzt der umgebende Schulbuchtext etwas andere Schwerpunkte. Die Betonung der Gespaltenheit der deutschen Adligen, wie sie 1942 zu finden ist, wird 1928 nicht erwähnt. Bei JENNRICH, KRAUSE und VIERNOW ist dagegen zu lesen, dass die Kurfürsten von Bayern, Brandenburg und Sachsen Bündnisse mit Frankreich eingegangen seien und „verpflichteten sich sogar, bei der nächsten Kaiserwahl ihre Stimme Ludwig XIV. oder dem von ihm vorgeschlagenen Bewerber zu geben.“¹³³⁷ Darüber hinaus fehlt in „Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen“ 1928 die Deutung des pfälzischen Erbfolgekriegs für ein wiedererstarktes deutsches Nationalgefühl:

*„Die herrlichen Siege des Prinzen Eugen über die Türken [...] hatten im deutschen Volke das Gefühl neuerwachter Kraft und Ehre geweckt. [...] In geschlossener Einheit erhob sich Deutschland zur Abwehr der neuen Gewalttat.“*¹³³⁸

Damit lässt sich hier eine ähnliche Beobachtung machen wie auch schon bei Abb.83, die ebenfalls in einem Werke JENNRICH, KRAUSES und VIERNOWS des Schroedel-Verlags erscheinen ist. Auch hier wer-

1336 Vgl. DÜRR, Johannes Friedrich: Die Dürr'sche Buchhandlung im letzten Vierteljahrhundert. Leipzig 1931. S. 38

1337 JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen. Dritter Band. Schroedel Halle a.d.Saale[1942]. S. 6

1338 Ebd. S.7

den die Rechte einer schon existenten Karte gekauft und diese weiter abgedruckt, anstatt die Kosten einer Neuentwicklung auf sich zu nehmen. Es zeigt sich, dass die Karte die Radikalität des Textes nicht abbildet. Sowohl die Zerrissenheit der deutschen Fürsten als auch die Gegenbewegungen „Deutschlands“, von denen im Verfassertext die Rede ist, sind in der Karte nicht zu erkennen. Wie auch schon bei Abb.14 scheint die Karte vom konservativen Schroedel-Verlag vorgegeben worden zu sein, während die nationalsozialistischen Autoren den dazugehörigen Text verfassten.

In der Zusammenstellung aller Karten des Nationalsozialismus lässt sich die Karte hier eher als gemäßigtere Frankreichdarstellung identifizieren, während sie in der Weimarer Republik ein Beispiel für die extreme Darstellung eines französischen Feindbildes bildete.

6.2.2.2 Bedeutung des Rheins als ‚natürliche Grenze‘ Frankreichs

Die Bedeutung des Rheins wird von den Schulbuchautoren sehr unterschiedlich beantwortet. Es wurden Karten untersucht, die den Rhein weder einzeichnen noch anderweitig erwähnen¹³³⁹, solche, auf denen der Rhein von Symbolen überlagert wird¹³⁴⁰, Karten, auf denen der Rhein verzeichnet, aber nicht beschriftet ist¹³⁴¹, aber auch Karten, die den Rhein¹³⁴² explizit erwähnen.

Die extremsten Beispiele für die Betonung des Rheins als Ostgrenze Frankreichs sind sicherlich in Abb.85 und 87 zu beobachten. So ist es auch nicht verwunderlich, dass es im Schulbuchtext zu Abb.85 heißt:

„[...] wollte er [Anm. Ludwig XIV.] sich in den Besitz des Rheingebietes bringen, denn das Rheintal in der Hand Frankreichs bedeutete die Herrschaft über Europa. Daher lebte der alte Ruf der Franzosen nach dem Rhein als der natürlichen Grenze Frankreichs von neuem auf, und bald begann Ludwig XIV. mit seinen berüchtigten „Raubkriegen“ gegen deutsches Land.“¹³⁴³

Und auch im Kapitel von Abb.87 beziehen sich die Autoren immer wieder auf das vermeintliche französische Ziel „für alle Zukunft“, die „Rheingrenze“¹³⁴⁴.

Bei den Karten, in denen der Rhein von Symbolen überlagert, nicht eingetragen bzw. nicht beschriftet wurde, handelt es sich meist um Karten, die das gesamte Deutsche Reich in den Blick nehmen und daher Details wie die Vorgänge am Rhein nur stark vereinfacht darstellen können. Das französisch-deutsche Verhältnis und die von Frankreich ausgehende Gefahr werden von Autoren bzw. Verla-

¹³³⁹ VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band III. Crüwell Verlag Dortmund und Breslau 1941, S. 62

¹³⁴⁰ VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band III. Crüwell Verlag Dortmund und Breslau 1941, S. 88

¹³⁴¹ VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band III. Crüwell Verlag Dortmund und Breslau 1941, S. 21; JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen. Dritter Band. Schroedel Halle a.d.Saale[1942]. S.7

¹³⁴² GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 4. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1942. S.19; LANGE, WALTHER: Deutsche Geschichte für Mittelschulen Klasse 4. Oldenbourg Verlag München und Berlin 1944. S.8; VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band III. Crüwell Verlag Dortmund und Breslau 1941, S.18

¹³⁴³ GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 4. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1942. S.14

¹³⁴⁴ JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen. Dritter Band. Schroedel Halle a.d.Saale[1942]. S.3

gen unterschiedlich bewertet. Besonders die Autoren VOM HOF, SEIFERT und der Zeichner HEINEN, die Karten im Crüwell-Verlag veröffentlichten, scheinen dem Reich besondere Bedeutung zukommen zu lassen. Zur französischen Bedrohung sind im Schulbuch ausschließlich Skizzen zu finden, die aufgrund ihrer Darstellungsweise mehr als Karikaturen als an Karten erinnern.¹³⁴⁵ Aber auch in diesem Schulbuch existieren Karten, die den deutsch-französischen Grenzraum im Fokus haben, wie Abb.19 zeigt. Es bleibt also festzuhalten, dass allen Schulbuchautoren die Darstellung deutscher Hilflosigkeit angesichts französischer Aggression wichtig war. Bezogen auf die Veröffentlichungszeit der Schulbücher zwischen 1941 und 1944 verwundert diese Beobachtung nicht, denn einerseits wird dadurch eine Begründung für den Krieg im Westen geliefert und andererseits werden die Deutschen dahin gehend beeinflusst, wie mit dem besetzten Frankreich umzugehen sei. Die Erinnerung an französisches Fehlverhalten im 17. und 18. Jahrhundert diente damit direkt oder indirekt als Begründung für das Verhalten gegenüber den westlichen Nachbarn in der Gegenwart. Bei Schulbüchern, die noch 1944¹³⁴⁶ veröffentlicht wurden, war die Begründung, warum Frankreich ‚deutsches‘ Gebiet ‚raubte‘, umso wichtiger, denn die deutschen Soldaten auf ehemals französischen Gebieten wie in Elsass und Lothringen sollten davon überzeugt sein, ‚ur-deutsche‘ Gebiete zu verteidigen.

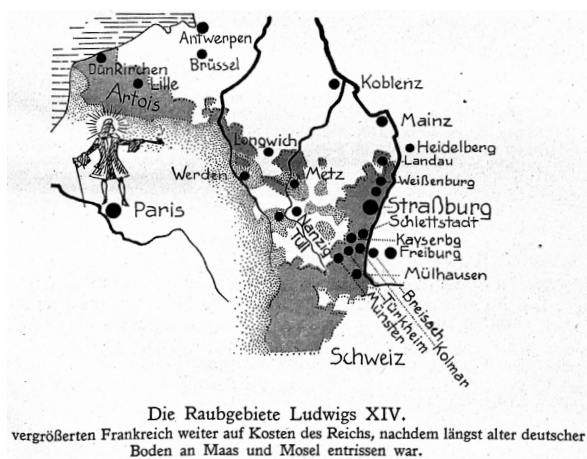


Abb. 88: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band III. Crüwell Verlag Dortmund und Breslau 1941, S.21

Wie schon bei Abb.85 beobachtet, fallen auch in der Karte in Abb.88 nicht so sehr die gewählten Darstellungsmittel ins Gewicht. Einzig der abgebildete Sonnenkönig, dessen retrospektiv verliehener Titel durch die Sonne um seinen Kopf zu erkennen ist, deutet die Richtung seiner Expansionen mit einer Hand an: Richtung Rhein soll vorgerückt werden! Vielmehr aber drückt die Wortwahl eine tiefe Feindseligkeit gegenüber Frankreich aus. Hier ist die Rede von „Raubgebiete“ und davon, dass „längst aller deutscher Boden [...] entrissen“ worden sei. Auch wird hier genannt, zu welchem Gebiet die nun französischen Gebiete zuvor gehört haben sollen: dem

„Reich“, das allerdings auf der Karte keinerlei Repräsentanz findet. An dieser Stelle wird auffällig, wie sehr Karte und Titel bzw. Untertitel voneinander abweichen. Die Zeichnung, von der angenommen werden kann, dass Peter HEINEN diese erstellte, beinhaltet keine explizit gegen Frankreich gerichtete Deutung. Der Titel hingegen, der vermutlich seinen Ursprung bei den Autoren Werner vom Hofe und Peter Seifert hatte, übertrifft in seiner dargestellten Frankophobie alle bisher untersuchten Karten.

Wie auch in Abb.84 zu sehen war, ist die gegen Frankreich gerichtete Grundhaltung der Autoren in vielen Karten zu unterschiedlichen Themen zu erkennen. Ursächlich dafür könnten Erfahrungen der Autoren in der Vergangenheit, gepaart mit einer tiefen nationalsozialistischen Überzeugung sein. Dafür spricht, dass beispielsweise Peter Seifert im Ersten Weltkrieg von 1916 bis 1918 kämpfte, bevor er bis 1919 in englische Kriegsgefangenschaft geriet. Während der Kämpfe wurde er bis zum Vize-Feldwebel befördert, erlitt zwei Verwundungen und erhielt das Eiserne Kreuz zweiter Klasse.¹³⁴⁷ Es konnte

1345 Z.B. „Die rheinische Allianz“. In: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band III. Crüwell Verlag Dortmund und Breslau 1941, S.18

1346 Vgl. LANGE, Walther: Deutsche Geschichte für Mittelschulen Klasse 4. Oldenbourg Verlag München und Berlin 1944.

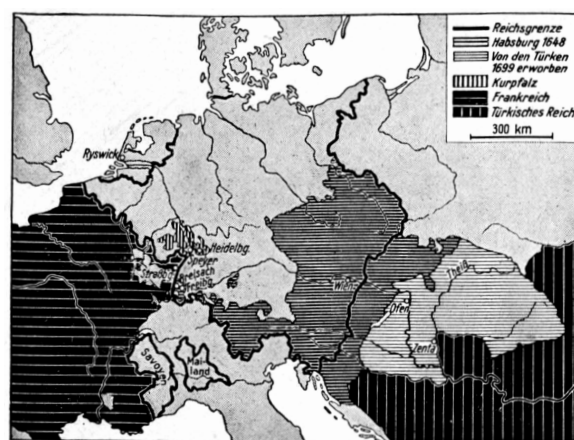
1347 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Bd. 3 Münster, Berlin 2011, S. 1536

nicht ermittelt werden, ob SEIFERT besonders an der Westfront eingesetzt wurde, allein die Tatsache der beiden Verwundungen und der Erfahrungen im Krieg könnte seine Abneigung gegenüber dem einstigen Feind erklären. Diese Erlebnisse hatte er allerdings mit einem Großteil der Schulbuchautoren nach 1919 gemeinsam und erklärt daher nicht die Radikalität der Schulbuchmeinung. Von beiden Autoren konnte die politische Haltung nicht endgültig geklärt werden. Aufgrund der Wortwahl ihrer Schulbuchtexte, in denen mehr als in anderen zeitgenössischen Schulbüchern auf Argumentationslinien bezüglich ‚Rasse‘ und ‚Blut‘ eingegangen wird¹³⁴⁸, kann von einer Regimenähe der beiden Autoren ausgegangen werden und würde die extreme Abneigung gegenüber Frankreich erneut stützen.

6.2.2.3 Die Rolle des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen

Unterschieden werden können für die Jahrhunderte nach dem Westfälischen Frieden jene Karten, deren Fokus durch den Kartenausschnitt auf den Rhein gelegt wird und Karten, die durch die Auswahl eines kleineren Maßstabs das gesamte Reich in Augenschein nehmen. Dadurch rücken französische Expansionen am Rhein angesichts der Größe des Gesamtreiches in den Hintergrund. Auch die Eingliederung in den Textzusammenhang legt bei diesen Karten Akzente auf Fragen der Einheitlichkeit des Reiches oder einer vielseitigen Bedrohungslage, wobei Frankreich nur eine von vielen Bedrohungen darstellt. Als weitere Gegner werden Schweden und Türken identifiziert. Durch diese Einordnung in den Gesamtzusammenhang wird die passive Haltung des Kaisers gegenüber französischen Expansionsplänen am Rhein für den Betrachter erklärt. Besonders deutlich wird dies in der Karte „Die Befreiung Deutschlands von dem französisch-türkischen Zweifrontendruck“ (Abb.89) erschienen im Hirt Verlag 1941.

Ins Auge stechen in erster Linie die zwei schwarzen Flächen im Westen und südöstlich des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen. Sie unterscheiden sich lediglich durch die horizontale (Frankreich) bzw. vertikale (Türkisches Reich) Schraffur. Die Farbgebung impliziert an dieser Stelle ein Bündnis der beiden Mächte. Darüber hinaus wird durch die Schraffur der Expansionswille der beiden Länder deutlich. Einerseits eroberte das Türkische Reich im Südosten Gebiete des Reiches. Andererseits gewann Frankreich im Westen immer mehr Teile des Reichsgebietes. Ohne das Einzeichnen von Pfeilen, allein durch die Schraffuren wird die Bedrohungslage des Reiches in der Mitte deutlich. Die deutsche ‚Mittel-lage‘ wird dem Schüler an dieser Stelle erstmals verdeutlicht. Dies wird durch die Wortwahl im Titel „Zweifrontendruck“ unterstrichen. Insofern kann die Karte als Spiegel ihrer Zeit betrachtet werden, da nach dem Ersten Weltkrieg die Angst vor einem erneuten Zweifrontenkrieg in der Gesellschaft tief



6. Die Befreiung Deutschlands von dem französisch-türkischen Zweifrontendruck

Abb. 89: GEHL, Walther (Hrsg.); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen Vierter Teil. Ferdinand Hirt Verlag, Breslau 1941. S.23

¹³⁴⁸ Vgl. Kampf Frankreichs gegen die Hugenotten: „Damit gab Frankreich bestes nordisches Blut an das Land zurück, aus dem einst der germanische Völkerstrom gekommen war[...]“ S.15f; „Er benutzte die Gelegenheit, um Straßburg, den Schlüssel zu Süddeutschland, die „wunderschöne Stadt“ mit ihrem herrlichen Münster und den deutschblütigen Bewohnern, mitten im Frieden zu rauben.“ S.21 In: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band III. Crüwell Verlag Dortmund und Breslau 1941

verwurzelt war und dies im Zweiten Weltkrieg verhindert werden sollte. Erst im Jahr der Veröffentlichung des Buches 1941 begann der Krieg gegen die Sowjetunion, nachdem der Krieg im Westen gegen Frankreich praktisch beendet worden war. Damit werden dem Schüler der Gegenwart in gewisser Weise das Vorgehen im Zweiten Weltkrieg zur Vermeidung eines erneuten Mehrfrontenkrieges erklärt. Gleichzeitig wird durch die massive Darstellung der türkischen Bedrohung, im Gegensatz zu relativ wenigen Gebietsverlusten gegenüber Frankreich, die Bedeutung der französischen Aggression relativiert und daher das Vorgehen des Kaisers gerechtfertigt, der das Türkische Reich als die größere Bedrohung identifizierte und daher sein Hauptaugenmerk vom Rhein weg, Richtung Südosten wendete. Diese Beobachtung wird durch den Autorentext des Buches unterstützt, wo zu lesen ist:

„Wien war zum ‚Schild Germaniens‘ geworden. Wieder einmal hatte das deutsche Volk Blut und Kultur der abendländischen Völker vor dem andringenden Affen gerettet.“¹³⁴⁹

Dabei wird des Öfteren herausgestellt, wie wichtig es war, dass es sich dabei um einen Kampf „aller deutschen Stämme“ handelte. Nach dem Sieg über die Türken wandte sich das „deutsche Volk“ gegen Frankreich und besiegte in einem Bündnis mit England, Holland und Schweden die Franzosen, die sich auf ihrem Rückzug ‚barbarisch‘ verhielten: „Im Dom zu Speyer erbrachen die Franzosen die Kaisergräber, durchwühlten die Särge nach Schätzen und zerstreuten die Gebeine der deutschen Kaiser.“ Schließlich hätten die Franzosen aber aufgeben müssen: „Er [Anmerkung: Ludwig XIV.] gab alle Gebiete wieder heraus, die er sich auf dem rechten Ufer des Rheines angeeignet hatte; aber das Elsaß mit Straßburg blieb bei Frankreich.“¹³⁵⁰ Durch den Verlauf des Autorentextes erklärt sich der Titel der Karte, der von einer „Befreiung“ spricht, die auf der Karte allerdings nicht sichtbar wird. Im Kontext des Textes, der schließlich davon handelt, dass Türkisches Reich und Frankreich besiegt wurden, wird der Titel verständlich. Daher bildet die Karte ein Beispiel dafür, dass Karte und Text harmonisieren, und die Vermutung liegt nahe, dass es sich hierbei um eine für das Schulbuch erstellte Karte handelt.

Den Autoren scheinen an dieser Stelle mehrere Schwerpunkte von Bedeutung: Es ist ihnen wichtig zu betonen, dass es sich um Siege des gesamten deutschen Volkes handelt und nicht nur der mit dem Kaiser verbündeten Mächte. Dieser Eindruck wird durch die einheitliche Färbung des heterogenen Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen unterstrichen. Darüber hinaus seien diese Erfolge aber nur dadurch ermöglicht worden, dass große Helden wie Prinz Eugen von Savoyen¹³⁵¹ die Armeen angeführt hätten. Die von den Nationalsozialisten geforderte personalisierte Heldengeschichte wird also umgesetzt. Dabei beinhaltet die Karte aber auch die Funktion der Rechtfertigung des Handelns des Kaisers. Zwar sei er von den Zeitgenossen für seine Konzentration auf Südwesteuropa kritisiert worden, die Karte zeigt aber deutlich, dass das Türkische Reich mehr Gebiete eroberte als Frankreich und bestärkt damit die Rechtmäßigkeit der kaiserlichen Entscheidung. Nicht wie viele andere Karten endet sie am Zeitpunkt der weitesten Ausbreitung Frankreichs Richtung Osten, sondern sie zeigt, wie Franzosen und Türken letztendlich besiegt wurden. Damit passt sie erneut in die Zeit ihrer Veröffentlichung. 1941 ist Frankreich erobert und wiederum von ‚Germanen‘ besiegt worden. Der ‚Fehler‘, der noch zu Zeiten des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen begangen wurde, Straßburg und das Elsaß bei Frankreich zu belassen, wurde in der Gegenwart korrigiert.

¹³⁴⁹ GEHL, Walther (Hrsg.); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen Vierter Teil. Ferdinand Hirt Verlag, Breslau 1941. S. 22

¹³⁵⁰ Ebd. S. 23

¹³⁵¹ Vgl. ebd. S. 22

Dieser deutlich werdende Gegenwartsbezug unter Berücksichtigung von rassistischen Deutungsmustern sowie einer Konzentration auf den Zusammenhalt des Volkes unter einer Führerfigur zeigen einmal mehr die Regimenähe der Autoren. Walther GEHL betreffend besteht kein Zweifel an seiner nationalsozialistischen Überzeugung, wie JACOBMEYER und BLÄNSDORF aufzeigen konnten.¹³⁵² Seine Mitgliedschaft und Mitarbeit im NSLB ist ein untrügliches Zeichen dafür. Dort war GEHL in der Geschichtslehrerfortbildung aktiv, fungierte aber zeitweise auch als Gutachter für Geschichtslehrbücher, was ihn wiederum als Autor bzw. Herausgeber einer Schulbuchreihe für den Hirt-Verlag unentbehrlich machte.¹³⁵³ Bei Otto LOSCH ist die politische Haltung schwieriger nachzuweisen. Von ihm ist allerdings bekannt, dass er in Königsberg und Wien neben Geschichte, Philosophie und Deutsch unter anderem auch „Rassen- und Völkerkunde“ studierte. Er war nach seiner Promotion 1931 neben seiner Tätigkeit als Mittelschullehrer in Königsberg ab 1933 auch als Lehrer an der Heeresfachschule in Lötzen tätig.¹³⁵⁴ Aus diesen Beobachtungen kann der Schluss gezogen werden, dass auch LOSCH nationalsozialistischen Ansichten gegenüber zumindest aufgeschlossen war. Gerade auch das Studium der „Rasse- und Völkerkunde“ könnte an einigen Stellen Einfluss auf seine Schulbücher gehabt haben. LOSCH war, wie schon erwähnt, in Königsberg Mittelschullehrer, wo auch ERICH WESCHOLLEK und HEINRICH PAHLKE als Mittelschullehrer bzw. -rektor¹³⁵⁵ tätig waren. Es konnte nicht ermittelt werden, ob die drei Autoren an derselben Schule waren, es kann aber davon ausgegangen werden, dass sie sich schon vor ihrer Tätigkeit als Schulbuchautoren kannten und dies gemeinsam schreiben konnten.

Mithilfe der biographischen Informationen zu LOSCH und GEHL lässt sich erklären, warum das Deutsche Reich auf der Karte als Einheit dargestellt wurde und warum neben Frankreich auch die Türkei als Gegner deklariert wird. Der ‚Untermensch‘ der arabischen ‚Rasse‘ kämpfte gegen das ‚Germanentum‘ und musste aufgrund von naturgegebener Unterlegenheit diesen Kampf verlieren. Die Interpretation, dass der Kaiser mit seiner Bewertung, die Türken seien die größere Gefahr als Frankreich, richtig lag, wurde durchaus von anderen Autoren in der zeitgenössischen Literatur geteilt. RUDOLF WACKERNAGEL schrieb beispielsweise in seiner „Geschichte des Elsaß“ 1940, dass der Kaiser aufgrund des Zweifrontenkrieges keine andere Wahl gehabt habe, als mit Frankreich einen Frieden zu schließen, um sich somit ganz der Bedrohung im Südosten widmen zu können.¹³⁵⁶

Und auch die Darstellung von ‚germanischen Helden‘, wie sie im umgebenden Schulbuchtext zu beobachten ist, entspricht nationalsozialistischen Intentionen. THEODOR HEINERMANN ist beispielsweise der Meinung, dass gerade in der Zeit der Auseinandersetzungen mit Frankreich das deutsche Volk „große Männer“¹³⁵⁷ hervorgebracht hätte.

Ganz anders beantwortet die Karte „Die Zerrissenheit des Reiches“ (Abb.90) von Walther LANGE, erschienen 1944 im Oldenbourg-Verlag, die Frage der Einheitlichkeit des Reiches. In dieser Karte wird deutlich, dass sich innerhalb des Reiches etliche kleine Länder befinden, die nur vom deutschen Kaiser zusammengehalten werden. Die dicke Außengrenze trennt die Länder des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nationen von seinen Nachbarn, wobei im Südwesten einige Regionen eine Schraffur erhielten, die Frankreichs Landgewinn bzw. Lothringen kennzeichnen und damit das Eindringen

1352 Vgl. BLÄNSDORF, S. 307; Vgl. JACOBMEYER, S. 1432f;

1353 Vgl. BLÄNSDORF, S. 306

1354 Vgl. JACOBMEYER S.1530

1355 Vgl. JACOBMEYER, S. 1530

1356 Vgl. WACKERNAGEL, Rudolf: Geschichte des Elsaß. Freiburg i. Br. 1940. S.245

1357 HEINERMANN, Theodor: Frankreich und der Geist des Westfälischen Friedens. Stuttgart und Berlin 1941. S. 38

Frankreichs in das Deutsche Reich betonen. Eine türkische Gefahr ist in der Karte nicht verzeichnet. Damit erscheint der Landverlust im Westen unnötig und verhinderbar, angesichts der Größe des Deutschen Reiches, das sich hätte den Franzosen entgegen stellen können. Auf die Frage, warum der Landverlust nicht verhindert wurde, gibt der Kartentitel eine von Abb.89 abweichende Antwort. Hier ist die „Zerrissenheit“ Schuld daran, dass Frankreich Gebietsgewinne auf deutschem Gebiet zu verzeichnen hatte. Die ‚Deutschen‘ hätten nicht zusammen gekämpft und es so dem zentralistischen, einheitlichen Frankreich, das als schwarzer Block westlich des Deutschen Reiches zu erkennen ist, ermöglicht, ‚deutsches Gebiet‘ zu erobern.



Abb. 1. Die Zerrissenheit des Reiches.

Abb. 90: LANGE, Walther: Deutsche Geschichte für Mittelschulen Klasse 4. R. Oldenbourg München und Berlin 1944. S.7

Für die Autoren war die vom Westfälischen Frieden verursachte „Zerrissenheit“¹³⁵⁸ dafür verantwortlich, dass „nationales Denken und Empfinden“¹³⁵⁹ immer mehr verloren gingen. Ebenso sei die „staatliche Ordnung“ immer mehr verfallen, so dass über den Kaiser geschrieben wurde:

„Sein Ansehen war dahin, allein der Titel war übriggeblieben. Seine Herrschermacht beschränkte sich hinfort auf seine österreichischen Erblande.“¹³⁶⁰

Wie der Vergleich von Abb.89 und 90 zeigte, wird die Rolle des Kaisers in Abb.90 weitaus negativer

bewertet. Der Kaiser konzentrierte sich auf seine österreichisch-habsburgischen Gebiete, was dazu führte, dass ihm eine Bedrohung durch die Türken weitaus gefährlicher vorkommen musste als die französische Bedrohung im Westen. Karte wie auch Text implizieren, dass der Kaiser, wenn er eine Entscheidung treffen musste, sich eher für seine eigenen Interessen, hier seine eigenen Gebiete entschied, als so zu entscheiden, wie es für das Reich am besten gewesen wäre. Die Karte widerspricht der Bewertung vehement, die Türken seien die größere Gefahr gewesen, indem sie den Gegner im Osten verschweigt und Frankreich mithilfe der schwarzen Einfärbung sowie der Landgewinne als extrem bedrohlich darstellt. Es könnte sein, dass die Linie, die durch Ungarn führt und auf der eine längliche Box zu sehen ist, die Eroberungslinie der Türken sowie deren Armee symbolisieren soll. Ohne Legende oder Beschriftung bleibt dies aber im Bereich der Vermutung.

Die angedeutete Existenz der Türken im Südosten würde allerdings bedeuten, dass bei aller Perspektivität doch Wert gelegt wurde auf eine gewisse ‚Wissenschaftlichkeit‘. Angesichts der extremen Betonung bzw. Schwächung einzelner Staaten bzw. Bedrohungen ist der Begriff an dieser Stelle mit großer Vorsicht zu verwenden. Die Vielstaatlichkeit innerhalb des Reiches allerdings ist auch Ausdruck der heutigen wissenschaftlichen Meinung¹³⁶¹. Wie schon an anderen Karten gezeigt, kommt in Abb.90 erneut die konservative Haltung des Oldenbourg-Verlags zum Ausdruck. Neben der national-konservativen Grundhaltung des Verlags, was sich beispielsweise an der Abneigung gegenüber Frankreich in

1358 LANGE, Walther: Deutsche Geschichte für Mittelschulen Klasse 4. R. Oldenbourg München und Berlin 1944. S. 7

1359 Ebd. S. 8

1360 Ebd. S. 8

1361 Siehe z.B. BRAUN, Guido: Von der politischen zur kulturelle Hegemonie Frankreichs 1648-1789. Darmstadt 2008. Karte Einband vorn

der Karte zeigt, tat sich der Oldenbourg-Verlag an einigen Stellen durch seine Bemühungen der Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen hervor. Dadurch sind in Schulbüchern dieses Verlags die nationalsozialistischen Ideologien nicht so verbreitet wie bei anderen, beispielsweise beim Hirt-Verlag (z.B. Abb.89).

Die Ansicht der „Zerrissenheit“ des Heiligen Römischen Reiches wird durchaus von zeitgenössischen Wissenschaftlern wie dem Kolmarer Stadtarchivar Luzian SITTLER geteilt, wenn er 1941 von einem „zerfallenden, morschen“¹³⁶² Reich im 18. Jahrhundert spricht. Und auch der Romanist Theodor HEINERMANN unterstrich diese Meinung, da für ihn nicht die Gebietsverluste am Rhein das schlimmste für „Deutschland“ gewesen sei, sondern die „territoriale Zersplitterung“, die im Westfälischen Frieden von Frankreich herbeigeführt worden war.¹³⁶³ Dietrich KLAGGES hätte der Kartendeutung vehement widersprochen, denn er stellte mehrmals fest, dass die Einheit des deutschen Volkes betont werden solle: „Zu allen Zeiten hat Deutschland seinen einzigen Schutz in seiner eigenen Kraft und Einigkeit gefunden.“¹³⁶⁴ Dieser Aufruf zur Einigkeit unterstützt Abb.89, da dort das Ende des französisch-deutsch-türkischen Konflikts dargestellt wird, und dadurch verdeutlicht wird, dass diese Siege nur aus der Einheit des deutschen Volkes heraus erreicht werden konnten. Allein das Darstellen und damit das Betonen einer Zeit, in der ‚Deutschland‘ geprägt war von kleinstaatlichen Interessen, würde KLAGGES Forderung der Überbetonung der Einheit als Ursache für staatliche Erfolge, widersprechen.

Darüber hinaus ist in geschichtlichen Veröffentlichungen der 30er Jahre Kritik am Verhalten des Kaisers zu lesen, wie in Abb.90 zu sehen war. Beispielsweise kritisierte Bernhard ERDMANNSDÖRFFER, dass der Kaiser nicht gegen die Besetzung Straßburgs vorgegangen sei¹³⁶⁵, und auch kein Reichsheer gegen Frankreich aufgestellt hätte, sondern dass anfangs nur eine von den Reichsständen einberufene Armee versuchte, gegen die Franzosen am Rhein vorzugehen.¹³⁶⁶ SITTLER sah die Schuld des Kaisers schon zu einem früheren Zeitpunkt, um 1680, als er nichts gegen den Vorgang der Reunionen im Elsass unternommen hätte. Diese passive Haltung, so SITTLER weiter, habe dazu geführt, dass das Elsass französisch wurde. Er unterstellte damit indirekt dem Kaiser zumindest eine Mitschuld an der derzeitigen Situation.¹³⁶⁷ In Abb.90 ist der Kaiser weder durch die Kennzeichnung seiner Gebiete noch durch eine Reichsarmee präsent. Allerdings sind die Gebietsverluste deutlich gekennzeichnet. Die Karte unterstützt damit in diesem Bereich die Deutung SITTLEERS.

Eine weitere Kategorie von Karten, die das gesamte Deutsche Reich zeigen, bilden sogenannte Bedrohungskarten, die ihren Schwerpunkt auf Gefahren für das Deutsche Reich legen. Dazu gehört nicht nur Frankreich oder das Türkische Reich, sondern beispielsweise auch Schweden¹³⁶⁸, die trotz des schon beendeten Dreißigjährigen Krieges weiterhin als Bedrohung für das Reich herausgestellt werden. Exemplarisch für diese Karten soll die Karte „Das arme Deutsche Reich“ (Abb.91), erschienen 1941 im Crüwell-Verlag, näher betrachtet werden.

¹³⁶² SITTLER, Luzian: Geschichte des Elsass. II. Band. Von 1500 bis zur Französischen Revolution (1789). Colmar 1941. S. 191

¹³⁶³ Vgl. HEINERMANN, Theodor: Frankreich und der Geist des Westfälischen Friedens. Stuttgart und Berlin 1941. S. 34

¹³⁶⁴ KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Frankfurt am Main 1938. S. 382

¹³⁶⁵ Vgl. ERDMANNSDÖRFFER, Bernhard: Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen 1648-1740. 2. Band. Meersburg, Naunhof, Leipzig 1932, S. 8

¹³⁶⁶ Vgl. ERDMANNSDÖRFFER, Bernhard: Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen 1648-1740. 2. Band. Meersburg, Naunhof, Leipzig 1932, S. 11

¹³⁶⁷ Vgl. SITTLER, Luzian: Geschichte des Elsass. II. Band. Von 1500 bis zur Französischen Revolution (1789). Colmar 1941. S. 143

¹³⁶⁸ GEHL, Walther (Hrsg.); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen Vierter Teil. Ferdinand Hirt Verlag, Breslau 1941. S.23S. 18

Durch Pfeile werden Bedrohungen von Seiten Frankreichs durch „Elsaß-Lothringen und die Rheinbünde“, von Nordwesten „England durch Hannover“, von Norden aus Dänemark „durch Schleswig-Holstein“, aus Schweden „durch Vorpommern, Bremen, Verden, Wismar“ sowie aus Osten durch „Rußland durch Polen und Sachsen“ dargestellt. Es handelt sich dabei größtenteils um Besitztümer, die den Königen im Westfälischen Frieden zugesprochen wurden. Darüber hinaus sind innerhalb des durch eine doppelt gestrichelte Reichsgrenze gekennzeichneten Reiches viele geistliche, erkenntlich an Mitra und Bischofsstab, und weltliche Herrscher innerhalb des Deutschen Reiches eingetragen. Hervorgehoben wird der österreichische König, der durch die Reichsinsignien als deutscher Kaiser erkennbar ist. Er wendet sich als einziger nach Südosten und dreht den anderen Fürsten und Bischöfen damit den Rücken zu.

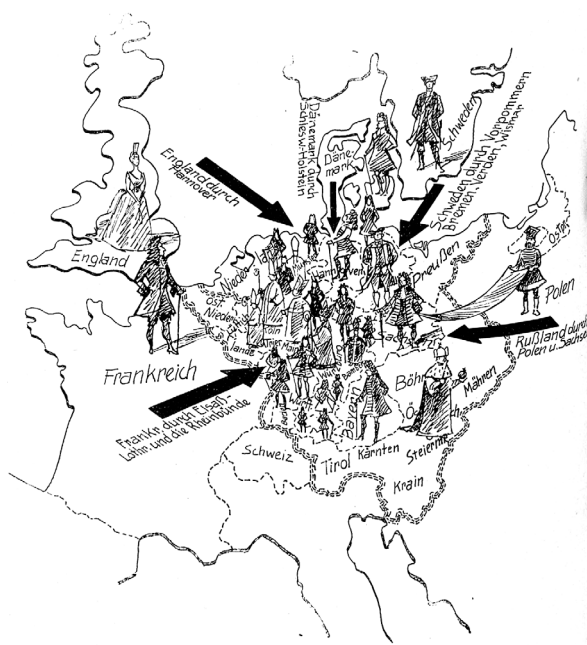


Abb. 91: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes Band III. W.Crüwell Dortmund und Breslau 1941, S. 88

Diese innenpolitische Lage wird durch die Erklärung unter dem Kartentitel „Das arme Deutsche Reich“ näher erläutert:

„unter einem Kaiser, der ihm den Rücken kehrte und seine Macht im Südosten suchte, mit einer Unzahl geistlicher und weltlicher, großer und kleiner Herren, umringt von Mächten, die auf seinem eigenen Boden unmittelbaren Einfluß auf die Staatsgeschäfte und das Volksleben erlangt hatten und gewillt waren, seine alte Macht nie mehr zu dulden.“¹³⁶⁹

VOM HOF und SEIFERT betonen also ebenso, wie bereits in Abb.90 gesehen, die Heterogenität und fehlende Einheit des Deutschen Kaiserreiches. Sie kritisieren auch das Verhalten des Kaisers noch offensichtlicher als LANGE. In Abb.91 werden alle

möglichen Feinde und Einflüsse von außen auf das Reich thematisiert, die Bedrohung durch das Türkische Reich allerdings fehlt, wodurch für den Leser nicht ersichtlich ist, warum der Kaiser „seine Macht im Südosten suchte“, wie die Autoren sich ausdrückten. Allerdings sucht die Karte „Das arme Deutsche Reich“ nicht die alleinige Schuld für die Krise des Reiches beim Kaiser, sondern kritisiert die Fürsten, die durch Bündnisse mit den Nachbarn, wie zum Beispiel den „Rheinbünden“ mit Frankreich eine Schwächung herbei führten. Darüber hinaus hätten diese weltlichen und geistlichen Führer durch ihren Egoismus und Bestrebungen nach Machtteilhabe im Reich, die Position des Kaisers so geschwächt, dass dieser kaum mehr handlungsfähig gewesen sei. Die Karte verbindet somit die Heterogenität und Kaiserkritik aus Abb.90 mit der Bedrohungslage, die in Abb.89 angedeutet wird. Der Schwerpunkt dieser Karte liegt allerdings eindeutig auf der sowohl durch Wortwahl als auch darstellerische Mittel hervorgehobenen Opferrolle des Reiches, das von innen und außen geschwächt wurde.

Wie auch schon in der Analyse zur Abb.84 gezeigt, legten SEIFERT und VOM HOF besonderen Wert auf

¹³⁶⁹ VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes Band III. W.Crüwell Dortmund und Breslau 1941, S. 88

die Vermittlung der Inhalte und weniger auf die inhaltliche Korrektheit. In Abb.91 zeigt sich das an der fehlenden zeitlichen Einordnung sowie beispielsweise am Fehlen der türkischen Armee im Südosten. Darüber hinaus wird die Opferrolle, die dem Deutschen Reich schon in Abb.84 zugewiesen wird, weiter ausgebaut und deutlich herausgestellt.

6.2.2.4 Elemente der Rassen-Ideologie als Legitimation von Gebietszugehörigkeiten

Es konnten in den vorhergehenden Teilkapiteln einige Beispiele für das Umsetzen nationalsozialistischer Ideologie in den Karten identifiziert werden. So wurde aufgezeigt, dass die Etablierung eines Führerkultes Eingang in die Schulbücher fand, indem Heldengeschichten aus dem ‚Abwehrkampf‘ gegen Frankreich erzählt wurden.

Allerdings ist bei nur wenigen Karten und den sie umgebenden Autorentexten das Rasseargument für die Nationenzugehörigkeit einzelner Gebiete zu finden. Im Themenbereich Karten des 17. und 18. Jahrhunderts handelt es sich dabei ausschließlich um Abbildungen aus dem Schulbuch „Die ewige Straße“, erschienen im Crüwell-Verlag. Beispielsweise ist hier die Rede von „nordischem Blut“ oder dem „rassischen Kern“ eines Volkes. So wurde die hugenottische Auswanderung von Frankreich nach Preußen als Triumph gewertet, denn „damit gab Frankreich bestes nordisches Blut an das Land zurück, aus dem einst der germanische Völkerstrom gekommen war und das Keltenland groß gemacht hatte.“¹³⁷⁰ Über Ludwig XIV. heißt es an gleicher Stelle: „Zwar stärkte Ludwig die Einheit und hob die äußere Größe seines Staates, doch schwächte er den rassisch wertvollen Kern des Volkes.“¹³⁷¹ Trotzdem habe diese erreichte Größe dazu geführt, dass Frankreich und Versailles zum Vorbild für europäische Fürsten geworden sei. Allerdings wird dieses Nacheifern nicht positiv behaftet, sondern es ist vielmehr die Rede davon, dass auch bei deutschen Fürsten eine „Verschwendung“ von Steuergeldern zu beobachten gewesen sei und die Vorherrschaft Frankreichs auch auf kulturellem Gebiet fortgeschritten wäre.¹³⁷²

Es geht hier nicht um die Begründung, warum Elsass und Lothringen zum Deutschen Reich gehören sollten, allerdings zeigt sich in der Argumentationslinie, dass ‚germanisches Blut‘ zusammengehören solle und dieses als „Kern“ des Volkes gestärkt werden müsse. Auf die Frage der Gebietszugehörigkeiten wird besonders im Falle Straßburgs an späterer Stelle eingegangen:

„Er (Anm. Ludwig XIV.) benutzte die Gelegenheit, um Straßburg, den Schlüssel zu Süddeutschland, die ‚wunderschöne Stadt‘ mit ihrem herrlichen Münster und den deutschblütigen Bewohnern, mitten im Frieden zu rauben.“¹³⁷³

Während einige Seiten zuvor noch von „nordischem“¹³⁷⁴ Blut die Rede war, werden die Bewohner Straßburgs als „deutschblütig“ bezeichnet, um die besonders enge Verbundenheit Straßburgs mit dem Reich zu zeigen.

¹³⁷⁰ VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes Band III. W.Crüwell Dortmund und Breslau 1941. S. 16f

¹³⁷¹ Ebd. S. 17

¹³⁷² Ebd. S. 17

¹³⁷³ Ebd. S. 21

¹³⁷⁴ Ebd. S. 16

Auf den Karten findet sich eine Entsprechung dieser Formulierungen nicht. Einzig den Vorbildcharakter französischer Lebensweise für Europa lässt sich an der Kleidung und den Perücken in Abb.91 erkennen. Auch die deutschen Fürsten versuchen den Franzosen nachzueifern und wenden sich gen Westen, Richtung Frankreich.

Die Tatsache, dass im Absolutismus die französische Lebensweise europaweit in Mode war, setzte sich für Adolf Hitler bis in seine Gegenwart fort. Für ihn unerträglich „war der doch widerliche Kult, den die große Presse schon damals [Anm. d. Verf. In seiner frühen Erwachsenenzeit in Wien] mit Frankreich trieb. Man mußte sich geradezu schämen, Deutscher zu sein, wenn man diese süßlichen Lobeshymnen auf die „große Kulturnation“ zu Gesicht bekam.“¹³⁷⁵ „Dieses erbärmliche französeln“¹³⁷⁶ wie er es in „Mein Kampf“ beschreibt, wird in Abb.22 als Schwächung des Reiches aus dem Inneren heraus dargestellt.

6.2.2.5 Zwischenfazit

Bezüglich der **inhaltlichen Ausprägung** der Karten konnten folgende Beobachtungen angestellt werden:

- » Frankreich wird in allen Karten als der Aggressor dargestellt. Allerdings variiert der Grad der Radikalität von Karten zu Karte.
- » Bezüglich der Einheit des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen konnte beobachtet werden, dass eine Mehrheit der Karten das Reich als Zusammenschluss mehrerer Fürstentümer abbildete und daher eher auf das fehlende Nationalbewusstsein abzielte.

Zu beobachten waren auch einige **methodische Besonderheiten**, die die Deutung der Karte beeinflussten:

- » An erster Stelle wären hier die Wortwahl in Titel und Legende zu nennen, die einen großen Beitrag zur Wirkung der Aggressivität Frankreichs leisten. Worte, wie „Vordringen“ (Abb.86) oder „raubt deutsches Land“ (Abb.85) beeinflussen den Kartenleser, noch bevor er die Karte überhaupt betrachtet hat.
- » Darüber hinaus verwenden alle Karten Generalisierungstechniken, um die Aussage zu transportieren. Die inhaltliche Korrektheit bleibt, wie bereits mehrfach bemerkt, auf der Strecke. Besonders zu beobachten ist dies bei SEIFERT und VOM HOFE.
- » Erneut wurde sichtbar, dass ein unterschiedlich gewählter Kartenausschnitt zu verschiedenen Wirkungen und Interpretationen führen kann. Während eine Karte mit dem Fokus auf dem Rheingebiet die Aggressivität Frankreichs unterstreicht, relativiert ein Ausschnitt des gesamten Reiches die Bedeutung dieser Gebietsabtretungen und nimmt die Interessen des Reiches in den Blick.

¹³⁷⁵ Hitler, Adolf: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. Eher Verlag. München 1940. 514.-518. Auflage. 1.Band. S. 58

¹³⁷⁶ Ebd. S. 58

Themenübergreifend konnten folgende ergänzende Schlüsse gezogen werden:

- » Ähnlich dem vorhergehenden Kapitel stellte sich auch hier heraus, dass im Nationalsozialismus Karten der Weimarer Republik erneut gedruckt wurden. So sind Abb.87 und Abb.79 identisch. Während die Karte vor 1933 allerdings dem extremen rechten Spektrum zuzuordnen ist, gehört sie nach 1933 eher der gemäßigteren Gruppierung an. Bemerkenswert ist, dass es sich bei den Veröffentlichungen um Schulbücher aus unterschiedlichen Verlagen und von verschiedenen Autoren handelt.
- » Während das ‚Rasse‘-Argument in den zurückliegenden Kapiteln keine Verwendung fand, ist in dem Buch „Die ewige Straße“ des Crüwell-Verlags von „nordischem Blut“ die Rede. Dies bleibt aber ein Einzelfall. Es könnte sein, dass in den Themenbereichen der Zeitgeschichte eher dieses Argument zu Rate gezogen wurde.

6.3 Fazit der veröffentlichten Schulbuchkarten von 1933 bis 1945 mit dem Kartengegenstand „Grenzveränderungen zwischen 1648 und dem Ende des 18. Jahrhunderts“

Im diachronen Vergleich der Schulbuchkarten der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus konnte herausgestellt werden, dass große Unterschiede bezüglich der gezeigten **Aggressivität Frankreichs** vorzufinden sind. Während vor 1933 eine vorwiegend zurückhaltende Darstellung gewählt wurde, die vermutlich auf den Einfluss von Lehrplanbestimmungen und Zulassungsbehörden zurückzuführen ist, zeugen nationalsozialistische Karten von der von der Führung propagierten Darstellung der Franzosen als ‚Erbfeinde‘. Es wurde darüber hinaus festgestellt, dass die Franzosenfeindlichkeit besonders ab 1938 in den Schulbüchern manifestiert wurde.

Dies zeigt sich in der Frage des möglichen **Gegenwartsbezugs** der Karten. Die schon von Zeitgenossen der Weimarer Republik aufgestellten Vergleiche zwischen Westfälischem Frieden und Versailler Vertrag sowie den jeweiligen Folgen konnten in den Karten nicht beobachtet werden. Im Nationalsozialismus ist der Gegenwartsbezug dafür allgegenwärtig.

Die unterschiedliche Bewertung der Ereignisse im deutsch-französischen Miteinander wurde besonders durch die **Wortwahl** sowie **Generalisierungstechniken** deutlich. Schon vor 1933 konnte beobachtet werden, dass begriffliche Unschärfen, wie beispielsweise die Bezeichnung ‚Deutschland‘, die Deutung beeinflussten. Nach 1933 ist eine Radikalisierung dieser Ungenauigkeiten zu beobachten. Worte, wie der „Raub deutscher Gebiete“, beeinflussen den Leser deutlich. Darüber hinaus nahm der Grad der Generalisierung im Nationalsozialismus deutlich zu. Erneut konnte gezeigt werden, dass wissenschaftliche Korrektheit hinter der Ideologie zurückstecken musste und die Vermittlung einer ideologischen Aussage Vorrang vor der korrekten inhaltlichen Darstellung hatte. Die Karten wurden in ihrer Darstellung immer simpler und daher auch beeinflussender.

Allerdings wurden nach 1933 auch Karten der Weimarer Republik **erneut abgedruckt**. Höchstwahrscheinlich spielten an dieser Stelle ökonomische Gründe eine Rolle. Durch den neu formulierten Kontext der Karte im Schulbuch kann trotzdem eine Radikalisierung beobachtet werden, da der Darstellung innerhalb des Autorentextes eine andere Funktion und Wirkung zugeschrieben wird.

In beiden untersuchten Zeitabschnitten konnte gezeigt werden, dass die Wahl des **Kartenausschnittes** bewusst gewählt wurde, da auch dieser die Wirkung beim Leser beeinflussen kann. Wird der Fokus auf die Region des Rheins gelegt, so wirkt Frankreich eindeutig als aggressiver Nachbar und das Reich als ‚schwacher‘ Zusammenschluss. Wird der Blick allerdings erweitert und das gesamte Reich gezeigt, so wird deutlich, dass Frankreich nur eine Bedrohung unter vielen war und es in der Relation keinen besonders aggressiven Charakter einnahm.

Die in der Weimarer Republik präsente Diskussion um den Rhein, ob **Strom oder Grenze**, rückt nach 1933 in den Hintergrund. In diesem Kapitel konnte beispielhaft erstmals gezeigt werden, dass geopolitische Überlegungen zugunsten einer Argumentation mit der ‚nordischen Rasse‘ in den Hintergrund treten. Allerdings scheint es sich dabei nichtsdestotrotz um eine Randerscheinung gehandelt zu haben, da ausschließlich der Crüwell-Verlag auf diese Theorie eingeht. In einer weiteren Ausarbeitung müsste überprüft werden, ob das Argumentieren mit der ‚Rasse‘ in neuzeitlichen Themenbereichen zunimmt.

Erneut zeigte sich, dass Karten ein **Spiegel ihrer Entstehungszeit** sind. Gerade Abb.77, die 1942 angesichts äußerer Bedrohungen die Einheit betont, ist an dieser Stelle als Beispiel zu nennen. Aber auch die Tatsache, dass in der Weimarer Republik die Diskussionen rund um den Bund deutscher Schulreformer und Siegfried KAWERAU eine Repräsentanz in den Karten finden, unterstreicht diese Aussage.

Kapitel 7

Ergebnisse der vergleichenden Untersuchung

Im zurückliegenden Forschungsvorhaben konnte eine Systematik zur Analyse des Konstruktcharakters von Karten erstellt werden. Diese Abfolge von Betrachtung und Deutung verschiedener Analysekriterien erfasste nicht nur die Ebene der Darstellung, sondern versuchte mithilfe von Autoren- und Verlagsinformationen sowie des Entstehungskontextes des Kartenbildes die Ursachen für die enthaltenen Deutungen zu begründen. Dieses System konnte exemplarisch auf das Medium Geschichtsschulbuchkarten der Mittelschule angewendet werden. Die Themenbereiche von der Völkerwanderung bis ins 18. Jahrhundert lieferten exemplarisch Beispiele für spezifische Darstellungsweisen der Entstehungszeiten sowie für Einflüsse von Verlagen und Autoren auf die Schulbuchkarten. Auch wenn an dieser Stelle vermerkt werden muss, dass die Schulbuchautoren vermutlich nicht die Hersteller der Karten waren, so waren es doch sie bzw. die Verlage, die die Aufträge dafür erteilten. Des Weiteren konnten die Kartendarstellungen in den wissenschaftlichen Kontext ihrer Zeit eingeordnet werden, was Hinweise auf die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit bei Autoren und Verlagen gab.

Was dies konkret für die einzelnen in den Grundlagen aufgestellten Problemfragen bedeutet, soll in den folgenden Schlussbetrachtungen festgehalten werden:

7.1 Thematische Schlussfolgerungen

Bezüglich der untersuchten Inhalte konnten jeweils spezifische für die Weimarer Republik und die Zeit des Nationalsozialismus geltende Beobachtungen gemacht werden. Die im Vorfeld aufgestellten didaktischen Grundprinzipien des Geschichtsunterrichts konnten durch die Karten teilweise bestätigt werden. Veränderungen zwischen den Zeitabschnitten, die den Einfluss des politischen Systems auf das zeitgenössische Geschichtsbewusstsein und damit auch die Repräsentanz eines bestimmten Themas auf Karten in Schulbüchern zeigen, werden in diachronen Vergleichen festgestellt. Besonderes Augenmerk soll dabei auf Karten desselben Verlags vor bzw. nach der Machtübernahme liegen, da bei gleichbleibenden Verantwortlichen die staatlichen Einflüsse besonders deutlich werden können.

7.1.1 Thematische Besonderheiten der Karteninhalte in der Weimarer Republik (1919-1933)

Das von JACOBMEYER identifizierte genetische Prinzip als Leitmotiv der Weimarer Geschichtsschulbücher kann so bestätigt werden. In allen Epochen wurden Verweise von geschichtlicher Deutung zur Gegenwart gezogen: Sei es bezüglich des Auslandsdeutschtums¹³⁷⁷ oder der vermeintlichen slawischen Bedrohung¹³⁷⁸. Auch eindeutig dem Versailler Vertrag widersprechende Äußerungen¹³⁷⁹ sind zu finden. Allerdings wurden Gegenwartsbezüge bezüglich des Westfälischen Friedens und des Versailler Vertrags nicht gezogen. Der vor allem von sozialdemokratischen Didaktikern geforderte Arbeitsunterricht, der beispielsweise durch Arbeitsaufträge zu Schulbuchkarten oder stummen Karten mit der Aufforderung für Eintragungen sichtbar hätte werden können, wurde in keinem Schulbuch vorgefunden.

Dass es in der Weimarer Republik anfangs an klaren Vorgaben mangelte und die Zulassungsbehörden den Verlagen später scheinbar größere Freiräume erlaubten, zeigt sich an den teils erheblich voneinander abweichenden Deutungen der Schulbuchkarten. Beispielsweise unterscheiden sich die Karten in Abb.22 und 23 bezüglich der Durchlässigkeit bzw. Statik der Reiche deutlich.¹³⁸⁰

Ein besonderer Schwerpunkt der Betrachtung lag auf der Darstellung des deutsch-französischen Verhältnisses. Bezüglich dieses Punktes konnte beobachtet werden, dass trotz einiger weniger Gegenbeispiele (Abb.46, 78, 79) in den Karten der Weimarer Republik ein erstaunlich gemäßigtes Frankreichbild repräsentiert wird. Dies überrascht angesichts der Sozialisation der Autoren im Kaiserreich und der im Weltkrieg gesammelten Erfahrungen. Es wäre zu erwarten gewesen, dass auch tagesaktuelle Ereignisse wie die Besetzung des Ruhrgebietes mehr Einfluss auf die Kartendarstellungen gehabt hätten. Zumal bei den untersuchten Themenbereichen, beispielsweise beim Westfälischen Frieden, durchaus Potenzial bestanden hätte, gegenwärtige Ängste und Befürchtungen einfließen zu lassen. Es scheint fast so, als hätten die bestehenden bildungspolitischen Erlasse sowie die Zulassungsinstanzen mehr Einfluss gehabt als ursprünglich angenommen. Bestätigt werden kann diese Annahme mithilfe des Beispiels der Kriegsgeschichte. Diese sollte stark zugunsten der Kulturgeschichte reduziert werden. Da

¹³⁷⁷ Abb.22, 23

¹³⁷⁸ Abb.25

¹³⁷⁹ Abb.70-72, 78, 79

¹³⁸⁰ Weitere Beispiele wären: Abb. 39-41 widersprechen in Fragen der Einheitlichkeit der Deutung von Abb.44, 45; auch Abb.14 und 15 zeigen unterschiedlich homogene Reiche; Abb.70-72 widersprechen in ihrer Deutung stellenweise Abb.75

Kulturgeschichte nur schwer kartographisch darstellbar ist, konzentrieren sich die hier erstellten Beobachtungen auf den Rückgang der Kriegsgeschichte, der in den untersuchten Kapiteln durchaus bestätigt werden kann. Besonders deutlich wird dies im Kapitel Völkerwanderung, wo keinerlei Schlachten zwischen Römern¹³⁸¹ und anderen Völkern oder kriegerische Aktionen der Hunnen verzeichnet wurden. Auch Karl I. wird in den meisten Karten nicht als Kriegsherr, sondern als ‚einigender‘ Herrscher dargestellt¹³⁸². Die einzigen Karten, in denen tatsächlich kriegerische Aktionen gezeigt werden, sind die im Kapitel des 17. und 18. Jahrhunderts¹³⁸³ präsentierten Beispiele.

Die auf Ausgleich bedachte Haltung gegenüber Frankreich ist ab 1933 rückläufig. Durch Beschreibungen wie dem „Raub“ „deutschen Landes“ (Abb.85) oder der Tatsache, dass dabei immer die Rede von „Deutschland“ ist (Abb.82, 85), erhalten die Karten einen aggressiveren, auf Rückgewinnung der Gebiete festgelegten Charakter.

7.1.2 Thematische Besonderheiten der Karteninhalte im Nationalsozialismus (1933-1945)

Spricht die Heterogenität der Kartendeutungen für die Pluralität der republikanischen Gesellschaft, so müsste nach 1933 eine gewisse Vereinheitlichung der Deutung zu beobachten sein. Auf den ersten Blick scheint dies auch der Fall gewesen zu sein. Allerdings sind unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu beobachten. Beispielsweise weicht KLAGGES (Abb.26) in seiner Deutung der Völkerwanderung von den Deutungen der anderen Schulbücher ab. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass KLAGGES selbst keine spezifisch geschichtswissenschaftliche Ausbildung vorzuweisen hatte und daher der Exaktheit der wissenschaftlichen Darstellung keine besondere Bedeutung zukommen ließ. In seinem nationalsozialistischen geschichtsdidaktischen Grundlagenwerk beschreibt er, wie die nationalsozialistische Ideologie in den einzelnen Themenbereichen umzusetzen sei. Diese Deutung wich teilweise deutlich von denen anderer Schulbuchautoren ab¹³⁸⁴. Besonders evident wird die Diskrepanz der Deutungen in der Person Karls I., für die bis 1945 keine offizielle, abschließende Wertung gefunden werden konnte. So stellt beispielsweise GÖBEL (Abb.57) Karl I. in einem besonders schlechten Licht dar, während GRUNWALD (Abb.58) eine ausgewogene, auf Karls Errungenschaften verweisende Darstellung wählt. Es konnte sogar beobachtet werden, dass Fragen, die in der Weimarer Republik noch einstimmig beantwortet wurden, nach 1933 heterogene Antworten fanden. So stellen vor 1933 alle Karten der Folgen des Dreißigjährigen Krieges das Reich als einheitliche, aber unwichtige Größe dar, während nach 1933 Karten existieren, auf denen gar kein Reich zu sehen ist (Abb.81) oder auch Karten, auf denen das Reich als einheitliches „Deutschland“ verzeichnet wurde (Abb.82).

Besonders bei KLAGGES, aber auch bei GEHL, zeigte sich, dass die Kartengegenstände der Karten immer mehr in den Hintergrund traten und nur noch zu Mitteln der Präsentation der gegenwärtigen Ideologie wurden.¹³⁸⁵ Die Divergenzen innerhalb der Karten könnten dadurch entstanden sein, dass nicht immer genau geklärt wurde, was die offizielle Lesart einer bestimmten Frage war. Bis 1945 existierte

¹³⁸¹ Z.B. Abb.27

¹³⁸² Vgl. Abb. 39-41

¹³⁸³ Vgl. z.B. Abb.79

¹³⁸⁴ Beispielsweise bei der Frage der Darstellung der Römer im deutschen Südwesten: vgl. Abb.26 (KLAGGES) und auf der anderen Seite Abb.28 (GRUNWALD) und Abb.29 (GÖBEL)

¹³⁸⁵ Vgl. z.B. Abb.26, 36, 54, 55, 84, 85, 86, 88

keine komplette nationalsozialistische Geschichtsschreibung, so dass die Schulbuchautoren an einigen Stellen ihre eigene Interpretation der Ideologie einbringen mussten. Dementsprechend kann die Einheit des Reiches so interpretiert werden, dass sie zum Vorbild für die Gegenwart fungieren sollte. Eine Zersplitterung des Reiches könnte allerdings auch Warnung vor zukünftigen Entwicklungen sein.

Auch wenn manche Verlage, wie beispielsweise der Oldenbourg Verlag, versuchten, an wissenschaftlichen Erkenntnissen festzuhalten, gab es doch Themenbereiche, die sich am nationalistischen Gedankengut des Kaiserreiches anlehnten und daher von allen Autoren problemlos übernommen werden konnten. Mit dem gegenwärtigen Führerkult ging beispielsweise die Forderung einher, die Geschichte an Heldenepen zu orientieren. Diese personalisierte Geschichtsschreibung mündete einerseits in Heldengeschichten vermeintlicher germanischer Anführer wie Ariovist¹³⁸⁶ oder den Heldengeschichten Prinz Eugens von Savoyen im Kampf gegen Frankreich¹³⁸⁷. Andererseits zeigte sie auch Situationen der ‚deutschen‘ Geschichte auf, die zu ‚Tiefpunkten‘ wurden, da dem Volk ein Führer bzw. die Führung fehlte¹³⁸⁸.

Noch mehr als in der Weimarer Republik wurde damit der Gegenwartsbezug des Geschichtsunterrichts deutlich. Über die Deutung vor 1933 hinaus gingen Anspielungen auf Mehrfrontenkriege ‚Deutschlands‘ aufgrund seiner Mittellage¹³⁸⁹ sowie noch deutlichere Kritik am Versailler Vertrag¹³⁹⁰. All diese Anknüpfungspunkte stellten für die meist nationalistisch-konservativ geprägten Verleger und Autoren keine besondere Hürde dar.

Neu war allerdings die teleologische Deutung der gesamten Geschichte auf das Ziel des Nationalsozialismus hin. Mit diesem Aspekt nationalsozialistischer Geschichtsdidaktik taten sich dann auch alle Schulbuchautoren schwer. Allerdings sollte an dieser Stelle bedacht werden, dass das Festhalten eines solchen Gedankenkonstruktes auf Karten nur schwer vorstellbar ist. Denkbar wäre allerdings gewesen, auf den Karten die aktuellen Grenzen bzw. erwünschte Grenzen einzuzeichnen. In diese Richtung gehen die Karten, die die germanische „Landnahme“¹³⁹¹ thematisieren. Wie dargelegt wurde, sah sich die nationalsozialistische Bewegung in einer Linie mit den preußischen Königen. Die Überbetonung preußischer Leistungen bei gleichzeitiger Abwertung des habsburgischen Österreichs¹³⁹² könnte daher als Teil eines teleologischen Geschichtsbildes gewertet werden.

In den Schulbuchkarten ist zu beobachten, dass die Autoren auch mit dem zweiten großen Bereich nationalsozialistischer Ideologie, der Orientierung am ‚Rassenkonzept‘, Umsetzungsprobleme hatten. Einzelne Versuche, wie beispielsweise der von KLAGGES, welcher forderte, dass die Genese des deutschen Volkes immer rassisch erklärt werden solle, oder JENNRICH¹³⁹³ und GRUNWALD¹³⁹⁴, die vom germanischen „Siedlungsraum“ im Elsass sprechen, sind erkennbar. Allerdings zeigen JENNRICH, KRAUSE und VIERNOW in ihrem Autorentext um Abb.32, warum die Umsetzung des Konzeptes auf den Themenbereich Völkerwanderung so vergleichsweise schwierig war. Wanderten die Germanen nun in

¹³⁸⁶ Vgl. Abb. 26, 32, 33, 34

¹³⁸⁷ Vgl. Abb. 89

¹³⁸⁸ Z.B. Abb.29

¹³⁸⁹ Abb. 89

¹³⁹⁰ Abb.81

¹³⁹¹ Abb.36

¹³⁹² Z.B. Abb.81

¹³⁹³ Abb.32

¹³⁹⁴ Abb.33

benachbarte Gebiete ein, um dort zu siedeln, so mussten sie entweder die dort lebenden anderen Völker komplett vertreiben oder sich mit ihnen vermischen. Vermischungen des germanischen Blutes hätten aber zwangsläufig wiederum den Untergang dieses neu entstandenen Volkes bedeutet. JENN-
RICH, KRAUSE und VIERNOW versuchen der Problematik aus dem Weg zu gehen, indem sie es so darstellen, als ob die Germanen nur in ‚leere‘ Gebiete eingewandert seien und es daher auch nicht zu Vermischungen hätte kommen können. GRUNWALD, der diese Darstellung nicht teilt, schreibt denn auch, dass das Frankenreich aufgrund seines romanisch-germanischen Charakters untergegangen sei.¹³⁹⁵ Da der Begriff der Rasse für die Zeitgenossen offenbar nur sehr schwer greifbar war, hielten einige Autoren am Argument der Sprache und Kultur zur Bestimmung der Nationenzugehörigkeit fest¹³⁹⁶.

Allgemein ist zu beobachten, dass die Kartenarbeit im Nationalsozialismus an Bedeutung gewann. Ein Grund hierfür kann die Stärkung der Geopolitik in Zusammenhang mit dem Verhältnis von Rasse und Raum bzw. der Verwobenheit eines Volkes mit seinem Lebensraum sein. Darüber hinaus könnten aber auch pragmatische Gründe eine Rolle gespielt haben. Auf Karten können komplexe Themenbereiche und Zusammenhänge relativ einfach und gut verständlich dargestellt werden. Dies würde dem allgemeinen Trend der Vereinfachung der Karten entsprechen. Neben einem generellen Zuwachs an Karten ist die geforderte Stärkung der Vor- und Frühgeschichte beobachtbar. Besonders der Bereich der Indogermanen und deren Sprache, die vor 1933 noch keine Rolle spielte, wurde gestärkt. Daneben entstanden Karten mit den Themen der ‚Landnahme‘¹³⁹⁷, die vor 1933 nicht zu finden sind.

7.1.3 Besonderheiten im diachronen Vergleich desselben Verlags vor und nach 1933

Im Diesterweg Verlag erschien 1931 in der späten Weimarer Republik die Karte „Das Reich Karls d. Großen“ (Abb.40), die das Frankenreich vor seinem Regierungsantritt in Weiß und Eroberungen Karls durch Schraffuren anzeigte. 1940, also 9 Jahre später, erschien im selben Verlag von anderen Autoren eine Karte mit übereinstimmendem Kartengegenstand „Ausdehnung des Frankenreiches unter Karl dem Großen“ (Abb.54). Beim Vergleich beider Karten fällt sofort auf, dass die Karten inhaltlich praktisch identisch sind¹³⁹⁸. Auffällig ist allerdings, dass die Farbgebung komplett verändert ist. Das blass wirkende Frankenreich 1931 wird 1940 schwarz eingefärbt und wirkt daher als imposanter, starker und mächtiger Block in der Mitte Europas.

Eine ähnliche Beobachtung lässt sich bei zwei Karten des Hirt Verlags zum Themenbereich Stauferreich machen. 1926 ist die Karte sehr einfach gehalten (Abb.52) und das Stauferreich ist durch eine blasse Schraffur gekennzeichnet. Bereits 1933 (Abb.67) wurde die Karte unter demselben Autorenteam neu bearbeitet veröffentlicht. Einerseits werden verschiedene Gebietskategorien innerhalb des Reiches unterschieden. Dies könnte auf Änderungswünsche der Zulassungsgremien zurückzuführen sein, die eine extreme Vereinfachung, wie in Abb.52 nicht für erstrebenswert hielten. Andererseits ist bezüglich der Farbe ein ähnliches Phänomen zu beobachten wie bei den Karten des Diesterweg Verlags. Auch hier wird das ‚Kerngebiet‘ der Staufer schwarz eingefärbt, was ihm einen noch dominierenderen Charakter verleiht, als durch den Kartenausschnitt schon angedeutet.

¹³⁹⁵ Vgl. Abb.56

¹³⁹⁶ Vgl. Abb.65, 66

¹³⁹⁷ Z.B. Abb.36

¹³⁹⁸ Kleinere Änderungen, wie die Darstellung des Kirchenstaates 1940 sind beobachtbar.

Eine Besonderheit der untersuchten Karten wird schließlich im Vergleich von Abb.79 des Teubner Verlags 1928 und Abb.87 des Schroedel Verlags 1942 deutlich. Die Karte wurde von beiden Verlagen mit einem Abstand von 14 Jahren identisch abgedruckt. Während sie mit ihrer Darstellungsweise im Kontext anderer Karten von 1928 am rechten politischen Rand zu verorten ist, da die dargestellte Aggression Frankreichs auf keiner zeitgenössischen anderen Schulbuchkarte ähnlich deutlich wird, bildet die Karte von 1942 ein Beispiel für die Darstellung eines vergleichsweise gemäßigten Frankreichbildes.

7.2 Methodische Beobachtungen und Schlussfolgerungen bezüglich der verwendeten Darstellungsmittel

In der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass die jeweiligen Kartenautoren bewusst Darstellungsmittel verwendeten, um bestimmte Deutungen beim Leser hervorzurufen. Die Mehrheit der Karten basierte auf einem schwarz-weiß-Druck. Dies ist vor allem technischen und praktischen Ursachen geschuldet: ein mehrfarbiger Druck hätte deutlich höhere Produktionskosten und dadurch höhere Preise verursacht. Besonders in den 20er und 30er Jahren wäre dies aufgrund der finanziellen Möglichkeiten der Familien und Schulen nicht möglich gewesen. Hinzu kommt die angesprochene Papierknappheit direkt nach dem Ersten und während des Zweiten Weltkrieges, die dazu führte, dass häufig minderwertiges Papier verwendet wurde, auf dem der Farbdruck wiederum nur schwer durchführbar gewesen wäre. Daher wurden farbige Karten höchstens im Einband vorn oder hinten verwendet und ansonsten der billigere Schwarz-Weiß-Druck beibehalten. Der einzige Verlag, der auf Farbe auch im Darstellungstext zurückgriff, war der Crüwell-Verlag¹³⁹⁹ (z.B. Abb.64), der durch die Verwendung eines hellen Blautons eine weitere Farbebene hinzufügte. Die Verwendung weniger Farben rückte die Entscheidungen für Farbuweisungen in den Mittelpunkt. So wurden die Farben Weiß und Schwarz häufig bewusst einem bestimmten Land zugewiesen. Schwarz wurde beispielsweise eingesetzt, um ein Gebiet besonders hervorzuheben und dessen Einheitlichkeit zu betonen (Abb.25), um dieses Gebiet als Ursprungsgebiet zu unterstreichen (Abb.55), um besondere Abtretungen herauszustellen (Abb.70, 77, 82, 83, 89) oder um Bedrohungen zu markieren (Abb.82). Mit gegensätzlicher Wirkung ist damit die Farbe Weiß behaftet, die beispielsweise in Abb.77 eine positive Deutung beabsichtigt, auf anderen Karten aber auch für die Autoren unwichtige Gebiete markiert¹⁴⁰⁰.

Neben der Verwendung von Farben wurde offensichtlich, dass weitere Darstellungsmittel bewusst eingesetzt wurden, um bestimmte Anliegen zu hervorzuheben oder um die Wirkung beim Leser zu beeinflussen. Es wurde gezeigt, dass besonders die verwendete Sprache und Wortwahl einen großen Einfluss auf die Wirkung haben. Einerseits wird dies in Legende und Titel deutlich, wo beispielsweise in Abb.25 schon zu Zeiten der Völkerwanderung von der „deutsch-slawischen Grenze“ die Rede ist, obwohl von „deutsch“ erst Jahrhunderte später die Rede sein dürfte. An anderer Stelle machen Titel keinen Hehl aus der angestrebten Wertung wie beispielsweise bei Abb.79 „Vorstöße zum Rhein“ oder Abb.85 „Frankreich raubt deutsches Land“. Andererseits implizieren aber auch Beschriftungen

¹³⁹⁹ Z.B. VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße 2. Crüwell 1942. S.10

¹⁴⁰⁰ Vgl. z.B. Abb.50

innerhalb der Karte die Zugehörigkeit von Gebieten und Ortschaften zu Ländern, zu denen sie zum Zeitpunkt der Karte nicht gehörten. Diese Verwendung von Exonymen ist besonders bei deutsch-nationalen bzw. später nationalsozialistischen Autoren zu beobachten, die Gebietsansprüche stellen. Ein weiteres Motiv hierfür ist das ‚Eindeutschen‘ der Begriffe und dadurch die Verwendung möglichst weniger ‚nicht-deutscher‘ Worte im Schulbuch.¹⁴⁰¹

Die von JACOBMEYER, aufgrund der Analyse der Schulbuchvorwörter aufgestellte Behauptung, dass in den Schulbüchern der Weimarer Republik auf Begriffe wie „Republik“ und „Staat“ zugunsten von „Volkstum“, „Nation“ oder „Volk“ verzichtet wurde, konnte gerade im Themenbereich „Völkerwanderung“ bestätigt werden. In den Karten ist die Rede von „Völker“, „Bund“ (Abb.22), „Reich“ (Abb.22, 23, 24). Die „Germanenstaaten“ sind dagegen nur einmal zu finden¹⁴⁰² und drücken an dieser Stelle, im Kontrast zu einem angestrebten Gesamtreich, ein negatives Bild aus.

Dass Worte an einigen Stellen einen höheren Aggressivitätsgrad ausdrücken können als die dazugehörigen Karten, zeigt das Beispiel von Abb.77 von Walther GEHL und Max WORBS. Während in der Karte vom „Erwerb Elsaß-Lothringens durch Frankreich“ die Rede ist, wird in die Karte umgebenden Autorentext 1927 der Begriff „Raubkrieg“ verwendet, der eigentlich, folgt man den Empfehlungen der deutsch-französischen Schulbuchrevision, in deutschen Schulbüchern nicht mehr verwendet werden sollte. An diesem Beispiel zeigt sich, dass sich manche Autoren gegenüber Bestrebungen innerhalb der Geschichtsdidaktik, die auf Ausgewogenheit setzten, verweigerten und an Deutungsmustern des Kaiserreiches festhielten bzw. sehr früh auf nationalsozialistische Gedankengänge umschwenkten. Die Schulbuchrevision, die noch bis 1937 offiziell gefördert wurde, fand nach 1933 noch weniger Anklang bei den Autoren. Dies zeigt die Tatsache, dass alle untersuchten Schulbücher vom Rhein als das Ziel französischer Außenpolitik unter Ludwig XIV. und danach und damit das Ideal der ‚natürlichen Grenzen‘ Frankreichs sprechen. Die Schulbuchrevision besagte allerdings, dass vom Rhein als ‚natürlicher Grenze‘ Frankreichs erst ab 1789 gesprochen werden kann. Diese Erkenntnis ignorierten die Autoren, was beispielsweise in Abb.81 und 84 deutlich zum Ausdruck kommt.

Den großen Stellenwert der Sprache zeigen bearbeitete Sprachenkarten, die in der Weimarer Republik im Oldenbourg und Diesterweg-Verlag¹⁴⁰³ veröffentlicht wurden. Entgegen der Annahme, dass diese Karten nach 1933 zugunsten rassistisch ausgelegter Karten zurückgehen würden, sind sowohl im Diesterweg als auch im Hirt Verlag noch 1939 bzw. 1942 Sprachengrenzen enthalten¹⁴⁰⁴.

Daneben konnte an den Karten Abb.67-69 exemplarisch gezeigt werden, dass der Kartenausschnitt bei der Deutung einer Karte eine bedeutende Rolle spielte. Je nachdem, welcher Maßstab gewählt wurde, wirkte ein Gebiet einflussreich oder unbedeutend. Die Wirkung einzelner Gebiete ist darüber hinaus auch abhängig vom Ausschnitt. Dadurch können bestimmte Nachbarn aus- oder eingeblendet werden und der Karte einen anderen Charakter geben¹⁴⁰⁵. Innerhalb des gewählten Ausschnitts spielten Linien eine besondere Rolle. Meist stehen sie für Grenzen, die je nach Charakter von gepunktet über gestrichelt bis hin zu durchgehend und dick waren. Betonte Außengrenzen, wie sie beispielsweise in Abb.58 zu sehen sind, sprechen für eine Herausstellung des einigenden Charakters Karls I. Im weitesten Sin-

1401 Vgl. z.B. Abb. 24, 33, 34

1402 Vgl. Abb.24

1403 Abb.48, 50 und 46

1404 Abb.65 und 66

1405 Vgl. z.B. Abb.75

ne zu den Linien gehört auch die Kategorie der Pfeile, die im Themenbereich Völkerwanderung für Wanderbewegungen eingesetzt wurden, aber hauptsächlich im letzten Kapitel verwendet wurden. Hier drückten Pfeile Bedrohungsszenarien bzw. aggressive Haltungen von Nachbarstaaten aus, wie beispielsweise in Abb.79 beobachtet werden kann.

Einige Karten weisen Besonderheiten auf, die aufgrund der Häufigkeit ihres Auftretens Verlagen bzw. Autoren zugewiesen werden konnten. Dazu gehören beispielsweise die betonten Eintragungen von Gebirgen bei Karl WEHRHAN im Diesterweg Verlag¹⁴⁰⁶. Diese auf den ersten Blick irritierende Darstellung konnte mit biographischen Informationen zum Autor erklärt werden, der der Volkstumskunde und damit auch der Orientierung der Schüler im Raum einen besonderen Platz im Geschichtsunterricht einräumen wollte. Eine weitere Besonderheit ergibt sich bei der einzigen für Hauptschulen untersuchten Schulbuchreihe, erschienen im Crüwell Verlag. Werner vom HOFE, Peter SEIFERT und der für die Zeichnungen verantwortliche Anton HEINEN verwendeten in ihren Karten vermehrt Symbole, was dazu führte, dass diese häufig so dominant waren, dass geographische Begebenheiten in den Hintergrund rückten.¹⁴⁰⁷ Weder bei SEIFERT noch bei vom HOFE konnte eine historische Vorbildung nachgewiesen werden. Demnach traten bei ihnen geschichtliche, wissenschaftliche Aspekte gegenüber der eindeutigen Deutung von Begebenheiten in den Hintergrund.

In der Betrachtung stellte sich heraus, dass nicht nur die direkt auf der Karte verwendeten Darstellungsmittel Einfluss auf die Kartenwirkung haben, sondern dass der ‚Rahmen‘, der neben dem Titel auch den Schulbuchtext umfasst, von entscheidender Bedeutung ist. Karten illustrieren Schulbuchtexte, widersprechen ihnen, oder unterstreichen deren Aussage. Gerade bei der Frage des Umgangs mit Frankreich konnten an einigen Stellen Diskrepanzen zwischen Autorentext und Kartenaussage beobachtet werden¹⁴⁰⁸. Besonders deutlich wurde dies bei Abb.77, bei der die Karte ein gemäßigtes Frankreichbild präsentiert, während der Autorentext geradezu in frankophoben Ausschweifungen schwelgt. Zieht man die biographischen Autoreninformationen hinzu, überrascht eher die auf Ausgleich bedachte Kartendarstellung, da es sich bei GEHL um einen Nationalsozialisten der ersten Stunde handelte. Das Kartenbild dagegen zeigt eine Darstellung, die der Deutung KAWERAUS, eines überzeugten sozialdemokratischen Pazifisten, nahe steht. Bei zwei Karten konnte der Ursprung der Diskrepanz ermittelt werden. Diese Karten wurden praktisch identisch in anderen Verlagen schon früher veröffentlicht. Vom Hirth und Schroedel Verlag¹⁴⁰⁹ ist bekannt, dass sie im Schulbuchsektor zusammenarbeiteten. Ob dies bei Teubner und Schroedel¹⁴¹⁰ auch der Fall war oder ob ein Verlag die Rechte an der Karte kaufte, um sie abdrucken zu können, konnte nicht ermittelt werden. Die Vermutung liegt allerdings nahe, dass das Aufkaufen der Rechte günstiger war als die Erstellung einer eigenen Karte. Auf diese Weise könnten sich die auftretenden Diskrepanzen von Schulbuchtext, in dem sich die Autorenmeinung widerspiegelte, und Karte, die aufgrund ökonomischer bzw. pragmatischer Überlegungen im Buch abgedruckt wurde, erklären lassen.

¹⁴⁰⁶ Vgl. z.B. Abb.19, 40

¹⁴⁰⁷ Vgl. z.B. 30, 64, 84, 88

¹⁴⁰⁸ Vgl. Abb.82, 83 und 87

¹⁴⁰⁹ In beiden Verlagen erschien die identische Karte (Abb.74 und 83)

¹⁴¹⁰ In beiden Verlagen erschien die identische Karte (Abb.79 und 87)

7.3 Belege der theoretischen Grundlagen hinsichtlich historischer Geschichtskarten als Geschichtskultur

Wie in den Grundlagen erläutert, wurde angenommen, dass historische Geschichtskarten einen Teil der Geschichtskultur ihrer Entstehungszeit bilden. Ausgehend von dieser Annahme würde dies bedeuten, dass sowohl Ereignisse der Entstehungszeit, die das Geschichtsbewusstsein der Zeitgenossen beeinflussten als auch Einflüsse des Schulbuchautors bzw. des Verlegers in der Karte sichtbar werden. In den zurückliegenden Betrachtungen konnten etliche Beispiele gefunden werden, die diese Annahme unterstreichen.

7.3.1 Einflüsse des Schulbuchautors auf die Kartenaussage

Die Sozialisation und das Geschichtsbewusstsein der Schulbuchautoren spiegeln sich allerdings nicht ausschließlich im Schulbuchtext wider, sondern finden auch Eingang in kartographische Darstellungen. Dies konnte beispielsweise in der Analyse zu Abb.32 gezeigt werden, in der die national-konservative Haltung von Paul JENNRICH in der Karte nachgewiesen werden konnte. Des Weiteren konnte bei Arnold REIMANN, zumindest in den frühen Jahren der Weimarer Republik, eine große Wertschätzung für die wissenschaftlich korrekte Darstellung in seinen Schulbüchern nachgewiesen werden.¹⁴¹¹ Bei Karl WEHRHAN hingegen, der als Volksschullehrer keine akademische Ausbildung vorzuweisen hatte, konnten immer wieder wissenschaftliche Ungenauigkeiten beobachtet werden.¹⁴¹² Walther GEHL hingegen, der als einer der ersten nationalsozialistischen Geschichtsschulbuchautoren bezeichnet werden kann, fiel schon 1927 durch ‚völkische‘, ‚geopolitische‘ und nationalsozialistische Deutungen auf.¹⁴¹³ In den Karten kommt allerdings auch die kaiserreichliche Sozialisation aller Autoren zum Ausdruck. Unabhängig von Vorbildung oder Herkunft der Schulbuchautoren, sprechen alle Karten der Weimarer Republik schon 1648 von ‚deutsch‘ bzw. ‚Deutschland‘. Die ab 1871 propagierte Einheit des Kaiserreiches konnte zumindest in den Köpfen der Schulbuchautoren durch den Ersten Weltkrieg nicht überdeckt werden. Generell ist an mehreren Stellen ein Pochen auf der Einheitlichkeit eines Deutschen Reiches zu beobachten, das so weder damals noch heute von der Wissenschaft bestätigt werden kann. Dies könnte ein Hinweis auf die Verhaftung in kaiserreichlichen Idealen sein.¹⁴¹⁴ Andererseits kann die Aussage PINGELS, dass alle Schulbuchautoren der Weimarer Republik als national-konservativ bezeichnet werden können, nicht unterstrichen werden. Einige Autoren, wie REIMANN als DNVP-Mitglied oder WEHRHAN als konservativer Volkstumskundler, treffen diese Umschreibung genau. GEHL, der schon in den 20er Jahren durch völkische und antidemokratische Veröffentlichungen auffiel, fällt in ein rechtes Spektrum, das schon nicht mehr als national-konservativ bezeichnet werden kann. Ein Gegenbeispiel für republiktreue Autoren bilden PINNOW und HERRMANN. Für beide kann eine Zusammenarbeit mit republikanischen Institutionen nachgewiesen werden und ihre Karten und Schulbücher zeigen ein relativ moderates Bild. Sie bilden sicherlich, neben KAWERAU, eine Ausnahme. Trotzdem kann ein breites Spektrum politischer Haltungen der Geschichtsschulbuchautoren beobachtet werden.

¹⁴¹¹ Vgl. z.B. Abb.41

¹⁴¹² Z.B. Abb.51

¹⁴¹³ Vgl. Abb. 75 und 78

¹⁴¹⁴ Bsp. Abb.47

7.3.2 Einflüsse des Verlags bzw. Verlegers auf die Kartenaussage

Aufgrund von nicht mehr vorhandenen Archiven stellte sich die Analyse der politischen Haltungen der Schulbuchverlage als kompliziert heraus. Trotzdem wurde der Zusammenhang anhand einiger Beispiele herausgestellt. Besonders deutlich konnte dies beim Oldenbourg Verlag geschehen, der großen Wert auf die wissenschaftliche Korrektheit seiner Bücher legte. Dies führte dazu, dass die Karten dieses Verlages auch nach 1933 ein relativ gemäßigtes Bild¹⁴¹⁵ präsentierten, das beispielsweise keinerlei Hinweise auf die ‚Rassepolitik‘ der Zeit lieferte. Die Vermutung liegt eher nahe, dass der konservative Verlag vielmehr an der wissenschaftlichen Meinung der kaiserreichlichen Geschichtswissenschaft festhielt, wofür Abb.82 Hinweise lieferte.

Anhand von Karten wurden auch Veränderungen innerhalb eines Verlages durch die Machtübernahme deutlich. Angesichts eines drohenden staatlichen Einheitsschulbuches, was de facto die Verlags-schließung bedeutet hätte, schwenkten viele Verlage schnell auf die nationalsozialistische Ideologie um. Aufgrund der fehlenden Erlasse und Lehrpläne sind die meisten Veröffentlichungen allerdings erst in der Zeit zwischen 1939 und 1942 zu beobachten. Exemplarisch für die Veränderungen innerhalb eines Verlags soll hier auf den Teubner Verlag genauer eingegangen werden. Es wurde dargestellt¹⁴¹⁶, dass der Teubner Verlag aufgrund seiner Zusammenarbeit mit Autoren aus dem universitären Bereich besonderen Wert auf die Wissenschaftlichkeit seiner Veröffentlichungen legte. Dies ist für 1927 (Abb.43) eindeutig zutreffend. Die Autoren entschieden sich an dieser Stelle zugunsten der wissenschaftlich korrekten Darstellung und gegen die leichtere Lesbarkeit ihrer Karte. In einem späteren Teubner Schulbuch von 1942 findet sich eine einfache, plakative Darstellung, die aufgrund ihres hohen Generalisierungsgrades stark von der wissenschaftlichen Meinung ihrer Zeit abweicht¹⁴¹⁷. Diese divergierende Darstellung könnte auch auf den Autorenwechsel zurückzuführen sein. Da aber der Verlag den Autor anstellt und der Verlag letztendlich entscheidet, was gedruckt wird, wird an dieser Stelle das Umschwenken des Teubner Verlags auf nationalsozialistische Tendenzen deutlich.

7.3.3 Einflüsse von gegenwärtigen Ereignissen auf die Kartenaussage

In erster Linie geben historische Geschichtskarten keine Hinweise auf den geschichtlichen Gegenstand, den sie zeigen möchten, sondern sie geben Auskunft über die Zeit, in der sie entstanden sind. Ereignisse der Gegenwart verändern die Wahrnehmung vergangener Ereignisse, sie beeinflussen das Geschichtsbewusstsein einer Zeit und können auf diesem Wege Einfluss auf Kartendarstellungen nehmen. Es konnte gezeigt werden, dass die Karten vor allem von den Bestimmungen des Versailler Vertrags beeinflusst waren¹⁴¹⁸. Als Folge dieser Tatsache beschäftigte sich ein Großteil der Karten mit der Frage der ‚richtigen‘ Grenzziehung Deutschlands in der Vergangenheit. Dafür spielten Fragen der Verbreitung des Auslandsdeutschtums (z.B. Abb.22, 23) sowie Sprachenkarten (Abb.47) eine große Rolle. Dabei wuchs die Relevanz des Rheingebiets mit zunehmendem Verlauf der Geschichte. Während zur Zeit der Völkerwanderung keine Grenzen eingezeichnet waren, das Gebiet westlich des Rheins aber

¹⁴¹⁵ Z.B. Abb.86

¹⁴¹⁶ Vgl.

¹⁴¹⁷ Abb.62

¹⁴¹⁸ Dies beinhaltete durchaus auch Karten, die offen den Bestimmungen des Friedensvertrags widersprachen, wie beispielsweise Abb.59, 78 zeigte.

durchaus schon als „Germanenland“ bezeichnet wurde¹⁴¹⁹, rückte das Gebiet bei der Darstellung der fränkischen Teilungsverträge erstmals in den Mittelpunkt des Interesses. Diese wurden in den Schulbüchern oft unklar dargestellt. Das Elsass und Lothringen wurden letztendlich aber eindeutig als zum westfränkischen Reich gehörig dargestellt¹⁴²⁰. Mit den Folgen des Dreißigjährigen Friedens rückte das rheinische Grenzgebiet so weit in den Fokus der Betrachtung, dass vermehrt Karten entstanden, die ausschließlich diesen Bereich zeigten¹⁴²¹.

Daneben zeigt sich die Angst, dass durch die Kriegsniederlage die 1871 erreichte Einheit wieder in Gefahr sei. In allen Zeiträumen beschäftigen sich die Schulbuchautoren daher mit der Frage, ob zu der jeweiligen Zeit ein einheitliches Reich existierte¹⁴²² und stellten heraus, dass die Zerrissenheit des Reiches gleichzeitig eine Schwächung bedeutete¹⁴²³. Besonders während des Zweiten Weltkrieges kamen neue Komponenten hinzu. So ist zu beobachten, dass ab 1939 Karten, die eine Bedrohung von Osten postulieren, zunehmen¹⁴²⁴ sowie die Gefahr eines Mehrfrontenkrieges analysiert und herausgestellt wird¹⁴²⁵.

Dass Karten ein Spiegel ihrer Zeit sind, zeigte sich allerdings besonders deutlich an Abb.24. Diese 1926 vom Diesterweg-Verlag veröffentlichte Karte wurde 1939 (Abb.33) und 1940 (Abb.34) mit kleineren Änderungen neu aufgelegt. Es ist zu beobachten, dass sich der Kartenausschnitt 1940 leicht nach Osten verschob, was eine Andeutung auf den Krieg gegen Polen in der Gegenwart zulässt. Darüber hinaus wurde der Begriff „Slaven“ (1926) „Slawen“ (1940) ‚eingedeutscht‘ und kleiner geschrieben, ihm also weniger Bedeutung bzw. Wert beigemessen.

7.4 Forschungsbeitrag

Es konnte aufgezeigt werden, dass Schulbuchkarten in höchstem Maße perspektivisch sind. Dieses Erkenntnis, die in der Geographie selbstverständlich geworden ist, steckt in der Geschichtswissenschaft noch in den Anfängen. Die Arbeit hat aufgezeigt, welches Potenzial in der Erkenntnis steckt, Karten als Quellen zu betrachten und zu analysieren. Sie liefern uns Einblicke in das Geschichtsbewusstsein einer bestimmten Zeit. Das Beispiel Schulbuchkarten ergänzt an dieser Stelle eine weitere Dimension. Sie zeigen nicht nur das Geschichtsbewusstsein der Autoren bzw. der Gesellschaft, in der diese sozialisiert wurden. Sie zeigen auch das intendierte Geschichtsbewusstsein einer Zeit, in der Schulbücher immer Ausdruck von Lehrplänen und Erlassen von Regierungen sind, die beabsichtigen, bei Schülern ein gewisses Geschichtsbewusstsein zu produzieren. Daher kann der Fall eintreten, dass das in Geschichtsschulbuchkarten produzierte Geschichtsbewusstsein dem kollektiven Geschichtsbewusstsein

¹⁴¹⁹ Abb.19

¹⁴²⁰ Z.B. 60, 61

¹⁴²¹ Z.B. Abb.77-79

¹⁴²² Z.B. Abb.41, 44

¹⁴²³ Vgl. Abb.90

¹⁴²⁴ Vgl. Abb.59

¹⁴²⁵ Abb.89

sein der Gesellschaft, in der die Bücher entstanden sind, zuwider läuft.

Gerade aufgrund der einfachen und plakativen Darstellungsmöglichkeiten wurden und werden Karten zu Propagandazwecken verwendet. Manipulationsversuche, seien sie nun bewusst oder unbewusst (Generalisierungstechniken), können ausschließlich aufgrund einer klaren, kriteriengestützten Analyse identifiziert werden. Das hier präsentierte, auf Dekonstruktion von Kartenbildern spezifizierte Analysemodell, kann diese Funktion erfüllen.

Die Arbeit konnte anhand ausgewählter Geschichtsschulbuchkarten der Mittelschule exemplarisch aufzeigen, dass die in der Einleitung angenommenen Zusammenhänge von an der Karte beteiligten Personen und Institutionen mit der Kartendarstellung durchaus nachweisbar sind.

Damit wurde ein Beitrag zum Verständnis des Zusammenhanges von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur geleistet. Auch wenn das Geschichtsbewusstsein eines verstorbenen Schulbuchautors nur schwer zu rekapitulieren ist, so liefern seine Darstellungen in Karten als Geschichtskultur und biographische Aussagen doch Ansatzpunkte, um dessen Einstellung bezüglich historischer Ereignisse zu konstruieren. Mithilfe des verschiedene Erkenntnisse zusammenfassenden Analyseschemas für historische Karten als Geschichtskultur können diese Aussagen auf fundierte Weise belegt werden. Das Raster nimmt dabei Elemente der Quellenanalyse von Bild- und Schriftquellen auf und erweitert diese um den Bereich weiterer zeitgenössischer Geschichtskultur. Durch den Vergleich mit wissenschaftlicher Literatur und kartographischem Material der Entstehungszeit können Einflüsse aus diesem Bereich belegt oder widersprochen werden.

Die Arbeit ergänzt aufgrund ihrer Schwerpunktsetzung auch den wissenschaftlichen Bereich der Schulbuchanalyse. Diese ist bisher hauptsächlich fokussiert auf die Autorentexte oder verwendete Bilder. Karten, die allerdings Elemente beider Bereiche kombinieren, wurden bisher als solche in der Analyse vernachlässigt. Wie beschrieben wurde, prägen aber auch sie entscheidend die Konsumenten des Schulbuches.

Schließlich zeigte die Arbeit Anknüpfungsmöglichkeiten für Geographie- und Geschichtsdidaktik. Gerade die Einbeziehung der Faktoren Autor, Verlag und Entstehungszeit, die hier gezeigt wurde, könnte auch in der Kartographie für eine neue Analyseebene sorgen.

Kapitel 8

Schlussbemerkung

8.1 Ausblick

Eine Vertiefung der vorliegenden Arbeit würde die Einbeziehung der Archive der Zulassungsbehörden bieten, da diese mögliche Vorbehalte gegenüber einigen Schulbüchern oder deren Autoren belegen würde, die in der Arbeit nur angenommen werden konnten. Darüber hinaus könnte es gewinnbringend sein, die Studie auf weitere Themengebiete auszuweiten. Es würde sich anbieten, die Darstellungen der Eroberungen Napoleons und der Befreiungskriege zu untersuchen oder aber die Wertungen bezüglich der Einigungskriege 1870/71 genauer zu betrachten. Allerdings ist fraglich, ob die hier gemachten exemplarischen Beobachtungen durch eine solche Analyse ergänzt werden würden oder ob es sich dabei vielmehr um redundante Bestätigungen von schon dargestellten Ergebnissen handeln würde. Die Erweiterung um neue Kartengegenstände ist vermutlich weniger gewinnbringend als die Ausweitung der Analyse auf andere Entstehungszeiten. Gerade die Zeit des so genannten ‚Kalten Krieges‘ bietet ein großes Potenzial, den Propagandacharakter von östlichen wie auch westlichen Karten herauszustellen. Neben dem Vergleich amerikanischer und sowjetischer Karten wären sicherlich auch der innerdeutsche Vergleich und die Identifizierung der Bedingtheit der dortigen Darstellungen gewinnbringend für die Forschung. An dieser Stelle ist gerade auch der deutsch-deutsche Vergleich von historischen Geschichtskarten interessant. Dabei können eventuelle Kontinuitätslinien oder Brüche zur Geschichtswissenschaft von vor 1945 dargelegt werden und das Auseinanderdriften der Geschichtsvorstellungen verbildlicht werden.

8.2 Didaktisches Potential

Durch meine langjährige Tätigkeit als Realschullehrerin und Hochschullehrende wurde mir mehrfach die Komplexität der Konstruiertheit von Geschichte und damit auch der Erkenntnis von historischen Geschichtskarten als Konstrukte deutlich. Für Schüler, wie auch Studierende, ist diese Aussage und vor allem die daraus resultierenden Folgen nur mit Mühe zu durchdringen. In den zurückliegenden Jahren der Beschäftigung mit den hier analysierten Problemfragen wurde mir bewusst, dass die Aussage „Karten zeigen nicht die gesamte Wahrheit“ für die meisten Menschen schnell einsichtig ist.

Dass dies aber bedeutet, dass Entscheidungen über Auswahl des Gezeigten und Art der Darstellung dann bewusst getroffen wurden, um eine Aussage zu transportieren bzw. ihnen als Leser etwas zu verdeutlichen, ist schwer zu begreifen.

Daher sollten Geschichtskultur und insbesondere Karten zum Repertoire eines jeden guten Geschichtsunterrichts oder Hochschulseminars gehören. Denn es geht bei der Beschäftigung mit historischen Geschichtskarten im Geschichtsunterricht erst in zweiter Linie um das Berechnen von Abständen, das Verorten von Ländern oder das Nachvollziehen von Völkerbewegungen. Vielmehr sollte das spezifisch geschichtsdidaktische, der Quellenwert für die Erforschung vergangenen Geschichtsbewusstseins, im Mittelpunkt stehen. Für den Schulunterricht bedeutet das, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Kartendarstellungen von der Zeit und der Person abhängen, die sie erstellen und dass in ihnen immer eine bestimmte Intention transportiert wird. Um dieses Ziel zu erreichen, ist die Anwendung des hier vorgestellten Analyseschemas geeignet. Es wurde sowohl mit Studierenden als auch mit Schülern in unterschiedlicher Ausführung ausprobiert und half beiden Adressatengruppen, die Bedingtheit kartographischer Darstellungen nachzuvollziehen. Besonders an geopolitischen Karten des Nationalsozialismus kann diese Intention und deren Begründung auch für Schüler leicht ersichtlich herausgearbeitet werden.

Das so geschulte reflektierte Geschichtsbewusstsein kann den Schülern sowohl bei der Bewertung von Geschichtsprodukten heute als auch bei anderen Medien helfen. Die Schüler werden so zu kritisch denkenden Individuen, die heutige Geschichtskarten in ihren Schulbüchern oder in den Medien bezüglich ihrer Intention hinterfragen und deren Generalisierungstechniken identifizieren können.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: HESTLER, Carolin: Posterpräsentation auf der Nachwuchstagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik Ludwigsburg 2012

Abb. 2: Darstellung im Handelsblatt vom 17.03.2014

Abb. 4: Darstellung Wikipedia

Abb. 6: Darstellung der russischen FIFA-Weltmeisterschaftspräsentation vom 30.10.2014

Abb. 3: Darstellung in Tagesschau vom 07.04.2014

Abb. 5: Darstellung von yandex.ru vom 28.03.2014

Abb. 7: ALTER, Peter; BERGMANN, Klaus; HUFNAGEL, Gerhard; MAYER, Ulrich; ROLFES, JOACHIM; SCHWALM, Eberhardt: Erinnern und urteilen. Unterrichtseinheiten Geschichte Band IV. Stuttgart 1981. S.92

Abb. 8: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen V. Ferdinand Hirt Breslau 1927. S. 52

Abb. 9: BRUCH, Hermann: Deutsche Geschichte für Mittelschulen III. R. Oldenbourg München und Berlin 1942. S.5

Abb. 11: GEHL, Walther (Hrsg); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen IV. Ferdinand Hirt Breslau 1941. S.88

Abb. 10: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule VA. Diesterweg Frankfurt a. M. 1928. S.16

Abb. 12: VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße IV. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1943. S.106

Abb. 13: VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße IV. Crüwell Dortmund und Breslau 1943. S.51

Abb. 14: Hier aus: BENDICK, Rainer: Nationale Geschichtsbilder. In: Praxis Geschichte Heft

4/1999. S. 50

Abb. 15: REIMANN, Arnold; LANGE, Walther: Geschichtswerk in Verbindung mit Schulmännern und Universitätsprofessoren. Abt. II B: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen. Heft 4. Oldenbourg Verlag München und Berlin 1928. S.171

Abb. 16: „Raub deutscher Gebiete und Menschen“. VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter: Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes. Band IV, Crüwell Dortmund und Breslau 1943, S. 102

Abb. 17: FIEBERG, Klaus: „Deutschlands Verstümmelung“. Die Darstellung des Versailler Vertrags im „Geopolitischer Geschichtsatlas“ von 1929 als Beispiel für kartographische Geschichtsdeutungen. In: Praxis Geschichte 2/2011. S. 46-49. S.46

Abb. 18: Postkarte nach einem Entwurf von Hans vom Norden, von Johannes Böttger verlegt, in Köln 1933 gedruckt; unter anderem zu finden in Objektdatenbank des Deutschen Historischen Museums

Abb. 19: WEHRHAN, Karl; WITTELSBACH, Hans; IDELBERGER, Heinrich: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1925. S. 4

Abb. 20: „Die Germanen am Ende des 1. Jahrhunderts“. In: SCHMIDT, Ludwig: Die germanischen Reiche der Völkerwanderung. Leipzig 1913. Karte im Einband

Abb. 21: GRABOWSKY, Adolf: Deutschland und das Weltbild der Gegenwart. Berlin 1928. S. 5

Abb. 22: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen. Heft 1. Ferdinand Hirt. Breslau 1926. S. 87

Abb. 23: „Die germanischen Reiche beim Tode Chlodwigs und Theoderichs des Großen“. In: REIMANN, Arnold; HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen. Abteilung IIb. Heft 2. Oldenbourg. München und Berlin 1928. S. 77

Abb. 24: Die Germanen beim Tode Theoderichs 526“. In: WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans. Lehrbuch der Erdkunde und Geschichte für Mittelschulen. Geschichte. Teil II, Ausgabe A. Diesterweg. Frankfurt am Main 1926. S. 13

Abb. 25: „Die westgermanischen Stämme und die deutsch-slawische Grenze nach der Völkerwanderung“. In: Wehrhan, Karl; Dienstbach, Wilhelm; IDELBERGER, Heinrich; Wittelsbach, Hans: Geschichte 5. Klasse IA. Diesterweg. Frankfurt am Main 1925. S. 7

Abb. 26: KLAGGES, Dietrich (Hrsg.); MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Klasse 2. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1940. S. 49

Abb. 27: BRÜGGER, Wilhelm: Um Volk und Reich Erster Band. Geschichtsbuch für Hauptschulen. Velhagen & Klasing Bielefeld und Leipzig 1944. S. 102

Abb. 28: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1939. S. 18

- Abb. 29: „Germanen und Römer um die Zeitenwende“. GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 66
- Abb. 30: VOM HOFE, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße V. Geschichte unseres Volkes. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1943. S. 79
- Abb. 31: GEHL, Walther (Hrsg.); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen II. Hirt-Verlag. Breslau 1940. S. 61
- Abb. 32: JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Erster Band Zweite Klasse. Schroedel Verlag Halle a.d.Saale 1942. S.79
- Abb. 33: GRUNDWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg. Frankfurt am Main 1939. S.27
- Abb. 34: KLAGGES, Dietrich (Hrsg.); MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer Klasse 2. Diesterweg. Frankfurt am Main. 1940. S.114
- Abb. 35: JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen. Klasse 6. 5. Band. Schroedel Verlag Halle a.d.Saale. [1943]. S. 81
- ABB. 36:** GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen. Klasse II. Dürr'sche Buchhandlung Leipzig 1942. S. 104
- Abb. 37: HÖFT, Albert: Geschichtsatlas für die deutsche Jugend. Langensalza, Berlin, Leipzig. 1933. S.1
- Abb. 38: HÖFT, Albert: Geschichtsatlas für die deutsche Jugend. Langensalza, Berlin, Leipzig. 1938. S.5
- Abb. 39: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. B.G. Teubner. Berlin 1926. S. 27
- Abb. 40: WEHRHAHN, Karl (Hrsg.); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Ausgabe A Teil II. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt 1931. S.29
- Abb. 41: REIMANN, Arnold (Hrsg.); HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen Teil IIb. R.Oldenbourg. München und Berlin 1928. S. 101
- Abb. 42: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Ferdinand Hirt. Breslau 1926. S.16
- Abb. 43: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen V. Teubner 1927, S.14

Abb. 44: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner. Leipzig und Berlin 1926. Einband innen

Abb. 45: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule. Teil CV. 6. Aufl. Diesterweg 1931, S.11

Abb. 46: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule AV. Diesterweg 1928. S. 16

Abb. 47: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule AV. Diesterweg 1928. S. 16

Abb. 48: REIMANN, Arnold; LANGE, Walther, HORN, Max: Geschichtswerk für mittlere Schulen Band 5. R. Oldenbourg München 1929. S.48

Abb. 49: AUBIN, G.; BAESECKE, G.; FICKER, J.; FLEISCHMANN, M.; FRANKL, P.; HAHNE, H.; HOLTZMANN, R.; SCHLÜTER, O.; SCHNEIDER, F.J.; VORETZSCH, K.: Der Deutsche und das Rheingebiet. Buchhandlung des Waisenhauses Halle (Saale) 1926. S.34

Abb. 50: REIMANN, Arnold; LANGE, Walther, HORN, Max: Geschichtswerk für mittlere Schulen Band 5. R. Oldenbourg München 1929. S.60

Abb. 51: WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Ausgabe C Teil II Diesterweg 1927. S. 30

Abb. 52: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Hirt Verlag 1926. S.38

Abb. 53: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. Teubner 1926. Einband

Abb. 54: KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen Band 2. Diesterweg 1940. S. 139

Abb. 55: KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschulen Band 2. Diesterweg 1940. S. 121

Abb. 56: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil II. Diesterweg 1939. S.31

Abb. 57: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1942. S.122

Abb. 58: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 43

Abb. 59: „Der Zerfall des Karolingerreiches“. In: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 2. Dürrsche Buchhandlung Leipzig. 1942. S. 136

Abb. 60: „Die zwischen Ost- und Westfranken 880 festgesetzte Grenze.“ In: KLAGGES, Dietrich; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Ausgabe für Mittelschule Band 2. Diesterweg 1940. S. 151

Abb. 61: VOM HOFÉ, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße I. Crüwell 1942. S. 112

Abb. 62: MAHNKOPF, Johannes: Von der Urzeit zum Großdeutschen Reich. Klasse 3. Teubner 1942. S. 11

Abb. 63: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen II. Diesterweg 1939. S. 8

Abb. 64: VOM HOFÉ, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße 2. Crüwell 1942. S.10

Abb. 65: GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: WEHRHAN. Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen 2. Zweiter Teil. Diesterweg Verlag Frankfurt am Main 1939. S. 1

Abb. 66: GEHL, Walther; LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen 3. Hirt Breslau 1942. S. 6

Abb. 67: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Hirt Verlag 1933. S.45

Abb. 68: VOM HOFÉ, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße II. Crüwell Verlag 1943. S. 56

Abb. 69: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. Dürrsche Buchhandlung 1942. S.41

Abb. 70: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen V. Teubner. Berlin und Leipzig. 1927. S. 60

Abb. 71: „Deutschlands Verluste im Dreißigjährigen Krieg“. In: REIMANN, Arnold; LANGE, Walther: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen Heft 3. München, Berlin 1927. S.46

Abb. 72: Die Verluste Deutschlands 1648. In: MOLL, Theodor; SCHMÜCKER, Else: Geschichte für Mittelschulen Heft 3. Paderborn 1931. S.49

Abb. 73: SCHOENBORN, Heinrich; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise: Geschichte für Mittelschulen 5. Teubner. Leipzig und Berlin 1927. S.60 (identisch mit Abb.70)

Abb. 74: „Reichsverluste im Dreißigjährigen Krieg“. In: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 3. Ferdinand Hirt, Breslau 1926. S.38

Abb. 75: bearbeitet

Abb. 76: Original

Abb. 77: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 5. Hirt Breslau 1927. S. 34

Abb. 78: GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 5. Hirt Breslau 1927. S. 37

Abb. 79: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil III. Teubner Leipzig, Berlin 1928 S. 42

Abb. 80: KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen Teil III. Teubner Leipzig, Berlin 1928 S. 42

Abb. 81: „Abb.20“. In: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. Dürrsche Buchhandlung. Leipzig 1941. S.151

Abb. 82: „Abb. 31. Deutschlands Verluste im Westfälischen Frieden.“ In: LANGE, Walther, BRUCH, Hermann: Deutsche Geschichte für Mittelschulen 3. Oldenbourg. München und Berlin 1942. S. 134

Abb. 83: „Die Verluste des Reiches im Westfälischen Frieden“. In: JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Klasse 6. 5. Band. Schroedel [1943]. S.109

Abb. 84: „Trümmerhaufen Deutschland nach dem Dreißigjährigen Krieg“. In: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter: Die ewige Straße. Hauptschule II. Crüwell Dortmund und Breslau. 1941. S. 158

Abb. 85: GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 4. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1942. S.19

Abb. 86: LANGE, Walther: Deutsche Geschichte für Mittelschulen Klasse 4. Oldenbourg Verlag München und Berlin 1944. S.8

Abb. 87: JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen. Dritter Band. Schroedel Halle a.d.Saale[1942]. S.7

Abb. 88: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band III. Crüwell Verlag Dortmund und Breslau 1941, S.21

Abb. 89: GEHL, Walther (Hrsg.); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; WESCHOLLEK, Erich: Geschichte für Mittelschulen Vierter Teil. Ferdinand Hirt Verlag, Breslau 1941. S.23

Abb. 90: LANGE, Walther: Deutsche Geschichte für Mittelschulen Klasse 4. R.Oldenbourg München und Berlin 1944. S.7

Abb. 91: VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes Band III. W.Crüwell Dortmund und Breslau 1941, S. 88

Literaturverzeichnis

Forschungsliteratur

AMENT, Hermann: Unterwegs zu höherer Zivilisation – Die Germanen. In: AMENT, Hermann; BENTZ, Martin; FROMMER, Hansjörg; JOACHIM, Hans-Eckart; MIRKOVÍČ, Miroslava; SCHNEIDER, Lambert; SCHULLER, Wilhelm; SIMON, Erika: frühe Völker Europas. Thraker – Illyrer – Kelten – Germanen – Etrusker – Italiker – Griechen. Stuttgart 2003. S. 44-73.

ARAND, Tobias: Einführung in die Methodik und theoretischen Grundlagen dieses Materialhefts. In: Geschichte und Geschehen. Themenheft Epochenjahr 1917. Stuttgart, Leipzig 2007

ARAND, Tobias: Geschichtskultur des Ersten Weltkriegs – Prolegomena zu einer Systematik. In: ARAND, Tobias (Hrsg): Geschichtskultur und Krieg. Band I: Die „Urkatastrophe“ als Erinnerung. Geschichtskultur des Ersten Weltkriegs. Münster 2006. S. 1-14.

ARAND, Tobias: „Nach wie vor steht die deutsche Geschichte im Mittelpunkt“ – die inhaltliche und organisatorische Neuorientierung des Geschichtslehrerverbands ab 1949. In: HASBERG, Wolfgang; SEIDENFUSS, Manfred (Hrsg): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin 2008. S. 217-241.

AUSBÜTTEL, Frank M.: Die Germanen. Darmstadt 2010

BAERLECKEN, Marta; TIEDAU, Ulrich: Das Deutsch-Niederländische Forschungsinstitut an der Universität Köln 1931-1945 und der Aufbau des Faches Niederlandistik in der frühen Bundesrepublik. In: DIETZ, Burkhard; GABEL, Helmut; TIEDAU, Ulrich: Griff nach dem Westen: die ‚Westforschung‘ der völkisch-nationalen Wissenschaften zum nordwesteuropäischen Raum. Münster, New York, Berlin, München. 2003. S.851-885

BENDICK, Rainer: Krieg in der Schule. Was deutsche und französische Schüler über den Sinn des Ersten Weltkriegs lernen sollten. In: Praxis Geschichte Heft 4 (2001). S.35-40

BENDICK, Rainer: Kriegserwartungen und Kriegserfahrungen: Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900 bis 1939/45). 1999

BENDICK, Rainer: Nationale Geschichtsbilder. Der Versailler Vertrag in deutschen und französischen Schulgeschichtskarten. In: Praxis Geschichte. Heft 4 (1999). S. 46-50

BENDICK, Rainer: Staatlich kontrollierte Schulbuchzulassung – ein Beitrag zur „Qualitätssicherung“ der Lehrwerke oder ein Reflex auf spezifisch deutsche Erfahrungen? In: GWU 49. Jahrgang 1998. S. 754-760.

BENDICK, Rainer: Wo liegen Deutschlands Grenzen? Die Darstellung des Deutschen Reiches in deutschen und französischen Schulkarten vor und nach dem Ersten Weltkrieg. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 51. Jahrgang 2000 S. 17-36.

BENDICK, Rainer: Zur Wirkung und Verarbeitung nationaler Kriegskulturen: Die Darstellung des Ersten Weltkriegs in deutschen und französischen Schulbüchern. In: HIRSCHFELD, Gerhard; KRUMEICH, Gerd; LANGEWIESCHE, Dieter; ULLMANN, Hans-Peter (Hrsg.): Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkrieges, (= Schriften der Bibliothek für Zeitgeschichte; N.F. 5), Essen 1997. S.403-423

BIRK, Eberhard; LOCH, Thorsten; POPP, Peter Andreas: Wie Friedrich „der Große“ wurde. Eine kleine Geschichte des Siebenjährigen Krieges 1756 bis 1763. Freiburg i.Br., Berlin, Wien 2012.

BLACK, Jeremy: Maps and Politics. London 1997

BLÄNSDORF, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: LEHMANN, Hartmut; OEXLE, Otto Gerhard: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Band 1. Göttingen 2004. S. 273-370.

BLECKMANN, Bruno: Die Germanen. München 2009.

BIRK, Eberhard; LOCH, Thorsten; POPP, Peter Andreas: Wie Friedrich „der Große“ wurde. Eine kleine Geschichte des Siebenjährigen Krieges 1756 bis 1763. Freiburg i.Br., Berlin, Wien 2012

BÖLLING, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983.

BOLLMANN, Jürgen: Probleme der kartographischen Kommunikation. Bedingungen und Funktionen kartographischer Zeichendarstellung und Zeichenwahrnehmung in Kommunikationsprozessen. Quantitative Analyse syntaktischer Zeichenstrukturen. Berlin 1977.

BÖTTCHER, Christina: Die Darstellung der Zeit in Geschichtskarten. In: Geschichte lernen 10(1997), S. 48-52

BÖTTCHER, Christina: Die Karte. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach 1999, S. 170-196

BÖTTCHER, Christina: Die Karte. In: In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010. S. 184-210. S. 184

BÖTTCHER, Christina: Die (Un)möglichkeit Grenzen auf Karten zu verstehen. Das Fallbeispiel deutsch-deutsche Grenze 1949-1990. In: Die Macht der Karten oder: Was man mit Karten machen kann. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 2009

BÖTTCHER, Christina: Der Umgang mit Karten. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard; MAYER, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2004, S. 225-254

BÖTTCHER, Christina: „Ins Gehirn der Massen kriechen“ – Standortgebundenheit und Quellenwert von Propagandakarten. In: PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Schwalbach 2002, S. 124-141

BÖTTCHER, Christina: Karten und historisches Lernen. In: Jahrbuch der historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland 2012

BÖTTCHER, Christina: Theoretische und praktische Aspekte zur Schulgeschichtskartographie. In: Aspekte zur Gestaltung und Nutzung von Karten für den Schulunterricht. Kartographische Schriften. Bonn 2003, S. 41-68

BRAUN, Guido: Von der politischen zur kulturellen Hegemonie Frankreichs 1648-1789. Darmstadt 2008.

CRAMPTON, Jeremy W.: Maps as social constructions: power, communication and visualization. In: Progress in Human Geography 25, 2 (2001), S. 235-252

CRAMPTON, Jeremy W.; Krygier, John: An Introduction to Critical Cartography. In: ACME: An International E-Journal for Critical Geographies 4(1), S. 11-33

DIPPER, Christof; SCHNEIDER, Ute: Kartenwelten. Der Raum und seine Repräsentation in der Neuzeit. Darmstadt 2006

DÜRR, Johannes-FRIEDRICH (Hrsg.): 300 Jahre Verlag Dürsche Buchhandlung. 1652-1952. Handschrift. 9. Mai 1952

ENGELER, Knut: Geschichtsunterricht und Reformpädagogik. Berlin 2009. S. 59

FEILCHENFELDT, Konrad (Hrsg.): Deutsches Literatur-Lexikon. Das 20. Jahrhundert. Biographisches-bibliographisches Handbuch. Das 20. Jahrhundert Band 4, Zürich, München 2003, S. 666f

FRICKE-FINKELNBURG, Renate: Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen 1989.

FROMMER, Hansjörg: Seeräuber und tüchtige Krieger – Die Illyrer. In: AMENT, Hermann; BENTZ, Martin; FROMMER, Hansjörg; JOACHIM, Hans-Eckart; MIRKOVIC, Miroslava; SCHNEIDER, Lambert; SCHULLER, Wilhelm; SIMON, Erika: frühe Völker Europas. Thraker – Illyrer – Kelten – Germanen – Etrusker – Italiener – Griechen. Stuttgart 2003. S. 16-25.

FUCHS, Eckhardt: Der Völkerbund und die Internationalisierung transnationaler Bildungsbeziehungen. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft ZfG. Berlin 54 (2006). S. 888-899. S.888

FÜHR, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. Weinheim 1972.

GEBHARDT, Bruno: Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 10. Stuttgart 2004. S.207-279.

GIES, Horst: Geschichtsunterricht als deutschkundliche Weihestunde. In: DITHMAR, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. S. 39-58.

GIES, Horst: Geschichtsunterricht und nationalpolitische Erziehung im NS-Staat 1933-45. In: LEIDINGER, Paul: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75-jährigen Bestehen. Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart. 1988. S. 110-127. S. 118f

GOTTHARD, Axel: Das Alte Reich 1495-1806. Darmstadt 2009.

GRÜTTER, Heinrich Theodor: Aspekte der Geschichtskultur. In: BERGMANN, Klaus (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997. S.601-611.

GRYL, Inga: Dekonstruktion und Geomedien. In: Geographie und Schule. Heft 187. 32.Jg. 2010. S. 26-35

GRYL, Inga: Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht. Wien 2009

GRYL, Inga; KANWISCHER, Detlef: Geomedien und Kompetenzentwicklung – ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. 17. Jg. 2011. S. 177-201

HAKE, GÜNTER, Grünreich, Dietmar; Meng, Liqiu: Kartographie. Visualisierung raum-zeitlicher Informationen. Berlin, New York 20028.

HARLEY, John B.: Deconstructing the Map. In: The new nature of maps: essays in the history of cartography. Baltimore 2001. S. 149-168

HARTMANN, Martina; HARTMANN, Wilfried: Karl der Große und seine Zeit. Die 101 wichtigsten Fragen. München 2014

HASBERG, Wolfgang: Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin, in: ZGD I, 2002, S. 59-77

HASBERG, Wolfgang: Unde venis? – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik. In: ARAND, Tobias; SEIDENFUSS, Manfred (Hrsg.): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen 2014. S. 15-62.

HEATHER, Peter: Invasion der Barbaren. Die Entstehung Europas im Ersten Jahrtausend nach Christus. Stuttgart 2011. (Original: London 2009)

HEINOLD, Ehrhardt (Hrsg.): Handbuch des Buchhandels 2. Verlagsbuchhandel. Hamburg 1975

HEINZE, Carsten: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In: MATTHES, Eva; HEINZE, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn 2005. S. 9-20.

HERB, Guntram Henrik: Under the map of Germany. Nationalism and propaganda 1918-1945. London,

New York 1997

HERRLITZ, Hans-Georg; HOPF, Wulf; TITZE, Hartmut, CLOER, Ernst: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim, München. 5. Aktualisierte Auflage 2009.

HÖPEL, Thomas: Der deutsch-französische Grenzraum: Grenzraum und Nationenbildung im 19. und 20. Jahrhundert. In: GEO. Europäische Geschichte online. 2012

HOPER, Michael: Römer und Alamannen im Breisgau. Studien zur Besiedlungsgeschichte in Spätantike und frühem Mittelalter. Band 6. Alamannische Besiedlungsgeschichte im Breisgau. Sigmaringen 1994.

HÜTTERMANN, Armin: Auf dem Weg zu einer Didaktik der Schulkartographie. In: Geographie und Schule 14(1992), S. 2-30

HÜTTERMANN, Armin (Hrsg.): Beiträge zur Kartennutzung. Trier 1995; HÜTTERMANN, Armin: Kartenlesen, (k)eine Kunst. Einführung in die Didaktik der Schulkartographie München 1998

HÜTTERMANN, Armin: Karteninterpretation in Stichworten. Teil I Geographische Interpretation topographischer Karten. Berlin, Stuttgart 20014

HÜTTERMANN, Armin: Kartographie in Stichworten. Berlin4 2001; HÜTTERMANN, Armin (Hrsg.): Landstriche. Reisekarten in Streifenform. Marbach 2001

HÜTTERMANN, Armin: Mehr Karten in die Schulen! In: HÜTTERMANN, Armin (Hrsg.): Beiträge zur Kartennutzung. Trier 1995, S.7-12

HUHN, Jochen: Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik. In: LEIDINGER, Paul (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S. 79-98.

IMHOF, Eduard: Thematische Kartographie. Berlin, New York 1972

JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1-3. Berlin 2011

JAHR, Christoph: Locarno und die deutsche Innenpolitik. In: BREUER, Marten; WEISS, Norman: Das Vertragswerk von Locarno und seine Bedeutung für die internationale Gemeinschaft nach 80 Jahren. Frankfurt am Main 2007. S. 111-118

JÄGER, Georg: Der Schulbuchverlag. In: JÄGER, Georg (Hrsg.): Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. Und 20 Jahrhundert. Band 2 Das Kaiserreich 1871-1918 Teil 2. Frankfurt am Main 2003, S. 62-102

JEISMANN, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: KOSTHORST, Erich (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, S. 9-33

Joachim v. SCHROEDEL-SIEMAU zum 60. Geburtstag am 11. Mai 1961 und zum 40-jährigen Verlegerjubiläum. Hermann Schroedel Verlag Hannover, Berlin, Darmstadt 1961.

JUSSEN, Bernhard: Die Franken. Geschichte, Gesellschaft, Kultur. München 2014

KAMPMANN, Christoph: Europa und das Reich im Dreißigjährigen Krieg. Geschichte eines europäischen Konflikts. Stuttgart 2013.

KEIDERLING, Thomas: Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: WOLLERSHEIM, Heinz-Werner; MODEROW, Hans-Martin; FRIEDRICH, Cathrin (Hg.): Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Leipzig 2002. S. 87-95.

KLESSMANN, C.: Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse, In: IJGU 17(1976), S. 59-64; Marienfeld, W.: Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision, Zur Methodenproblematik. In: IJGU 17(1976), S.48-54

KOHLSTOCK, Peter: Kartographie. Eine Einführung. Paderborn 20102

KOLLMANN, Michaela: Schulbücher im Nationalsozialismus. NS-Propaganda, „Rassenhygiene“ und Manipulation. Saarbrücken 2006.

KONRAD, Franz-Michael: Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München 2007.

KORTE, Barbara; PALETSCHEK, Sylvia; HOCHBRUCK, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg in der populären Erinnerungskultur. Einleitung. In: KORTE, Barbara; PALETSCHEK, Sylvia; HOCHBRUCK, Wolfgang (Hrsg): Der Erste Weltkrieg in der populären Erinnerungskultur. Essen 2008. S. 7-26.

KRÄMER, Heinrich; WEISS, Jürgen, „Wissenschaft und geistige Bildung kräftig fördern“, Leipzig 2011

KRAPP, Karin: Die Alamannen. Stuttgart 2007

KRETSCHMER, I.; DÖRFLINGER, J.; WAWRIK, F.: Lexikon zur Geschichte der Kartographie. Von den Anfängen bis zum ersten Weltkrieg. Wien 1986

KREUSCH, Julia: Der Schulbuchverlag. In: Fischer, Ernst; Füssel, Stephan: Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2 Weimarer Republik 1918-1933 Teil 2. München 2007, S. 219-240

KRÜGER, Peter: Die Außenpolitik der Republik von Weimar. Darmstadt 1985.

KUHLEMANN, Frank-Michael: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: BERG, Christa (Hrsg): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870-1928. München1991. S. 179-227.

KUSS, Horst: Geschichtsunterricht zwischen Kaiserreich und Republik. Historisches Lernen und politischer Umbruch 1918/19. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 5. Jahrgang 2004.

LEHN, Patrick: Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch. Köln 2008

LUTHER, Rudolf: Blau oder Braun. Der Volksbund für das Deutschtum im Ausland (VDA) im NS-Staat

1933-1937. Neumünster 1999

MAASSEN, Nikolaus: Die Mittelschule im Deutschen Reich. Beitrag zur Neubildung des Schulwesens aus Blut und Boden. Halle 1935

MACEachREN, Alan M.: How Maps Work. Representation, Visualization, and Design. New York 1995

MANNZMANN, Anneliese: Geschichtsunterricht und politische Bildung unter gesellschaftlicher Perspektive. In: MANNZMANN, Anneliese (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer II. München 1983. S. 19-74.

MEYER, Horst: Velhagen&Klasing. Einhundertfünfzig Jahre. 1835-1985. Berlin 1985

MITTAG, Detlef: Schulgeschichtsatlanten – eine Quelle ethnozentrischer Selbstbilder? In: Internationale Schulbuchforschung. Heft 3. 21. Jg. 1999. S. 217-234.

MONMONIER, Mark. How to lie with maps. Chicago, London 1991

MONMONIER, Mark: Eins zu einer Million. Die Tricks und Lügen der Kartographen. Aus dem Amerikanischen von Doris Gerstner. Basel, Boston, Berlin 1996.

MOSE, Jörg; STRÜVER, Anke: Diskursivität von Karten – Karten im Diskurs. In: GLASZE, Georg; MATISEK, Annika (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld 2009. S. 315-325.

MOSLER, Hermann: Die Verfassung der Weimarer Republik vom 11. August 1919. Stuttgart 2009.

MÜLLER, Heribert: Eine gewisse angewiderte Bewunderung: Johannes Haller und der Nationalsozialismus. In: PYTA, Wolfram; RICHTER, Ludwig (Hrsg.): Gestaltungskraft des Politischen. Festschrift für Eberhard Kolb. Berlin 1998. S. 443-482.

NATH, Axel: Aufstieg und Ableitung. Zur ambivalenten Entwicklung der Mittelschule/ Realschule in Preußen und der Bundesrepublik im 19. und 20. Jahrhundert. In: SALDERN, Matthias von (Hrsg.): Bildungsgang Realschule. Hohengehren 2002. S. 7-50.

NUBER, Hans Ulrich: Das Römische Reich (260-476 n.Chr.). In: Badisches Landesmuseum Karlsruhe (Hrsg.): Imperium Romanum. Römer, Chritsen, Alamannen – Die Spätantike am Oberrhein. Stuttgart 2005.

OHLER, Christian: Zwischen Frankreich und dem Reich. Die elsässische Dekapolis nach dem Westfälischen Frieden. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2002.

OSTERHAMMEL, J.: Die Wiederkehr des Raums: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie. In: Neue politische Literatur 3 (1998). S. 374-397

OSWALT, Vadim; RUDOLF, Hans Ulrich (Hrsg.): Geschichte und Geschehen Atlas. Stuttgart, Gotha 2009

OSWALT, Vadim; PANDEL, Hans-Jürgen: Einführung. In: OSWALT, Vadim; PANDEL, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009.

OSWALT, Vadim: Wie Geschichte zweidimensional wird. Aus der Werkstatt eines Autors. In: DIPPER, Christof; SCHNEIDER, Ute (Hrsg.): Der Raum und seine Repräsentation in der Neuzeit. Darmstadt 2006. S. 26-41

PANDEL, Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: MAYER, Ulrich; PANDEL, Hans-Jürgen; SCHNEIDER, Gerhard; SCHÖNEMANN, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach Ts. 2006. S.74-75

PICKER, Henry: Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier. München 2003.

PINGEL, Falk: Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart. In: LEIDINGER, Paul (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S. 242-260.

PÖGGELER, Franz: Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: MATTHES, Eva; HEINE, Carsten: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn 2005. S. 21-40.

POHL, WALTER. Die Germanen. München 2000.

POSTEL, Verena: Die Ursprünge Europas. Migration und Integration im frühen Mittelalter. S. 2004

PRUDNIKOVA, Inna: Rapallo und die deutsche Russlandpolitik 1922-1933. Entstehungs- und Wirkungsgeschichte eines politischen Mythos. Berlin 2014

RAISCH, Herbert: Kartenarbeit. Kartenkompetenz als Qualifikation historischen Lernens. In: Praxis Geschichte. S. I-IV

RIEKENBERG, Michael: Die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ und die Organisation der deutschen Geschichtslehrer. (1911-1944). In: LEIDINGER, Paul (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S 128-140.

RIMMELE, Eva: Sprachenpolitik im Deutschen Kaiserreich vor 1914. Regierungspolitik und veröffentlichte Meinung in Elsaß-Lothringen und den östlichen Provinzen Preußens. Frankfurt am Main 1996.

ROHLFES, Joachim: Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert. In: GWU 5. Jahrgang 1994. S. 382-400.

ROHLFES, Joachim: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis u den 80er Jahren. In: LEIDINGER, Paul (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988. S. 142-169.

RÜSEN, Jörn: Geschichtskultur. In: BERGMANN, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; RÜSEN, Jörn; SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber5 1997

SACK, Hilmar: Der Krieg in den Köpfen. Die Erinnerung an den Dreißigjährigen Krieg in der deutschen Krisenerfahrung zwischen Julirevolution und deutschem Krieg. Berlin 2008.

SAUER, Michael: Karten und Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: GWU. Heft 1 (2000). S. 37-43

SAUER, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen. Köln, Wien 1987.

SAUER, Michael: Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 49. Jahrgang 1998. S. 144-156.

SAUR, Klaus G.: Verlage im Nationalsozialismus. In: SAUR, Klaus (Hrsg.): Verlage im „Dritten Reich“. Frankfurt am Main. 2013

SCHAUSBERGER, Norbert; Intentionen des Geschichtsunterrichts im Rahmen der nationalsozialistischen Erziehung. In: HEINEMANN, Manfred (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. Stuttgart 1980. S. 251-263.

SCHIEDE, H.: Die Farbe in der Kartenkunst. In: BOSSE, Heinz (Hrsg.): Kartengestaltung und Kartenentwurf. Mannheim 1962. S. 23-38.

SCHILLING, Heinz: Der Westfälische Friede und das neuzeitliche Profil Europas. In: DURCHHARDT, Heinz (Hrsg.): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998.

SCHILLING, Lothar: Das Jahrhundert Ludwigs XIV. Frankreich im Grand Siècle 1598-1715. Darmstadt 2010.

SCHNEIDER, Ute: „Den Staat auf einem Kartenblatt übersehen!“ Die Visualisierung der Staatskräfte und des Nationalcharakters. In: DIPPER, Christof; SCHNEIDER, Ute (Hrsg.): Der Raum und seine Repräsentation in der Neuzeit. Darmstadt 2006. S. 11-25

SCHNEIDER, Ute: Der wissenschaftliche Verlag. In: Börsenverein des Deutschen Buchhandels (Hrsg.): Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2 Teil 1. S. 379-440.

SCHOBESBERGER, Nikolaus: Propagandakartographie. Die Verwendung von Karten als Mittel für Werbung und politische Meinungsbildung. Wien 2010 (Diplomarbeit).

SCHOLTZ, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.

SCHOLTZ, Harald: Schule unterm Hakenkreuz. In: DITHMAR, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied 1998. S. 1-20. S.11

SCHÖNEMANN, Bernd: Die Rezeption des Westfälischen Friedens durch die Deutsche Geschichtswissenschaft. In: DURCHHARDT, Heinz (Hrsg.): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998. S. 805-826.

SCHÖNEMANN, Bernd: Erinnerungskultur oder Geschichtskultur? In: KOTTE, Eugen; JOACHIMSTHALER, Jürgen (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik. München 2011. S. 53-72.

SCHÖNEMANN, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, S.11-25.

SCHÖNEMANN, Bernd: Geschichtsdidaktik in erweiterten Perspektiven. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: Handro, Saskia; JACOBMEYER, Wolfgang (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Identität – Bildungsgeschichte – Politik. Karl Ernst Jeismann zum 50jährigen Doktorjubiläum. Münster 2007. S. 9-30

SCHORMANN, Gerhard: Dreißigjähriger Krieg 1618-1648. In: GEBHARDT: Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 10. Stuttgart 2004. S.207-279.

SCHRAUT, Sylvia: Geschichtsatlanten im Spannungsverhältnis von Zeitgeist, aktuellem politischem Geschehen und Geschichtswissenschaft. In: Brunner, Kurt; Heinz, Markus (Hrsg.): 10. Kartographisches Colloquium Bonn 14.-16. September 2010. Bonn 2008. S. 297-304.

SCHRAUT, Sylvia: Kartierte Nationalgeschichte. Geschichtsatlanten im internationalen Vergleich 1860-1960. Frankfurt/ New York 2011

SCHULTZ, Hans-Dietrich: Die deutsche Frage aus geographiehistorischer Sicht. In: Berliner wissenschaftliche Gesellschaft Jahrbuch 1995, S. 229-248

SCHULTZ, Hans-Dietrich: Deutschlands „natürliche“ Grenzen. „Mittellage“ und „Mitteleuropa“ in der Diskussion der Geographen seit dem Beginn des 19. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft, 15 (1989), S. 248-281

SCHULTZ, Hans-Dietrich: Die Geographie als Bildungsfach im Kaiserreich. Osnabrück 1989

SCHULTZ, Hans-Dietrich: Geopolitik und Volksgemeinschaftsideologie im Erdkundeunterricht. Der schulgeographische Beitrag zum Versagen der staatsbürgerlichen Bildung in der Weimarer Republik. In: DITHMAR, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht in der Weimarer Republik. Ludwigsfelde 2001, S. 214-257

SCHULTZ, Hans-Dietrich: Europa: (k)ein Kontinent? Das Europa deutscher Geographen. In: SCHRÖDER, Iris; HÖHLER, Sabine (Hrsg.): Welt-Räume. Geschichte, Geographie und Globalisierung seit 1900. Frankfurt, New York 2005, S. 204-231

SCHULTZ, Hans-Dietrich: Land-Volk-Staat. Der geografische Anteil an der „Erfindung“ der Nation. In: GWU 51. Jahrgang 2000. S. 4-16

SCHULTZ, Hans-Dietrich: Räume sind nicht, Räume werden gemacht. Zur Genese „Mitteleuropas“ in der deutschen Geographie. In: Europa Regional 5(1997), S. 2-14

SCHULTZ, Hans-Dietrich: Suggestiv und doch wahr? Die Karte als Propagandamittel im Geographi-

eunterricht der Weimarer Republik und des „Dritten Reichs“. In: DAUM, Egbert; HASSE, Jürgen (Hrsg.): Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. Oldenburg 2011. S. 145-166

SCHULTZ, Hans-Dietrich: „Was ist des deutschen Vaterland?“ Geographie und Nationalstaat vor dem Ersten Weltkrieg. In: Geographische Rundschau 47(1995), S. 492-497

SEHLKE, Stephan: Pädagogen – Pastoren – Patrioten. Biographisches Handbuch zum Druckgut für Kinder und Jugendliche von Autoren und Illustratoren aus Mecklenburg-Vorpommern bis 1945. Nordstedt 2009

STEIGER, Heinhard: Der Westfälische Frieden – Grundgesetz für Europa? In: DURCHHARDT, Heinz (Hrsg.): Der Westfälische Friede. Diplomatie – politische Zäsur – kulturelles Umfeld – Rezeptionsgeschichte. München 1998. S.33-80

STRÖBER, Georg: Schulbuch, Karten und Konflikte. In: Freundeskreis der Prof. Dr. Frithjof Voss Stiftung und Georg-Eckert-Institut. (Hrsg.): Die Macht der Karten oder: was man mit Karten machen kann. Eckert. Dossiers 2(2009). S. 1-13

STÜSSI, Anna: LUKAS, Otto. In: KOSCH, Wilhelm (Hrsg.): Deutsches Literatur-Lexikon. 3. Auflage, Bern [u.a.] 1986, Band 10, S. 107f

TEISTLER, Gisela: Skizze zur deutschen Schulgeschichte bis 1945. In: Zeitschrift für Internationale Schulbuchforschung 1991 (13). S. 397-435.

TIEMANN, Dieter: Schulbuchrevision im Schatten der Konfrontation. Deutsch-französische Auseinandersetzungen zwischen den beiden Weltkriegen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Jahrgang 39. 1988. S. 342-362.

TITEL, Volker: Die Marktsituation des Schulbuchhandels. In: WOLLERSHEIM, Heinz-Werner; MODEROW, Hans-Martin; FRIEDRICH, Cathrin (Hg.): Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive. Leipzig 2002. S. 71-85.

TÖPFER, Friedrich: Kartographische Generalisierung. Geographisch-Kartographische Anstalt Gotha/Leipzig. 1974

VOGLER, Bernard: Geschichte des Elsass. Stuttgart 2012.

WALTER, Dierk: Preußische Heeresreformen 1807-1870. Militärische Innovation und der Mythos der „Roonschen Reform“. Paderborn 2003

WARDENGA, Ute: Kartenkonstruktion und Kartengebrauch im Spannungsfeld von Kartentheorie und Kartenkritik. In: Geographiedidaktische Forschung GDF Band 49. Braunschweig 2012. S. 134-143.

WEINFURTER, Stefan: Das Reich im Mittelalter. München2. 2008.

WEINFURTER, Stefan: Vier Vorlesungen von Prof. Dr. Stefan Weinfurter. München 2010

WEISS, Joachim: Zur nationalsozialistischen Einflußnahme auf Schulgeschichtsbücher. In: Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. 3 Jahrgang 1981. S. 112-124

WITTMANN, Reinhard: Ein konservativer Verlag im Dritten Reich – das Beispiel Oldenbourg. In: SAUR, Klaus G. (Hg.): Verlage im „Dritten Reich“. Frankfurt am Main 2013. S. 39-50.

WITTMANN, Reinhard: Geschichte des deutschen Buchhandels. München 1999

WOLFRUM, Edgar: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen 2001.

WOLFRUM, Edgar: Krieg und Frieden in der Neuzeit. Vom Westfälischen Frieden bis zum Zweiten Weltkrieg. Darmstadt 2003.

WOLTER, Heike: „Volk ohne Raum“ – Lebensraumvorstellungen im geopolitischen, literarischen und politischen Diskurs der Weimarer Republik. Eine Untersuchung auf der Basis von Fallstudien zu Leben und Werk Karl Haushofers, Hans Grimms und Adolf Hitlers. Münster, Hamburg, London 2003.

325 Jahre Verlag Dürr'sche Buchhandlung. 1652-1977. Festschrift. Bonn – Bad Godesberg 1977. unveröffentlichte wissenschaftliche Literatur

AMMERMAN, Jan-Helmer: Die nationalsozialistischen Lehrbücher für das Unterrichtsfach Geschichte. Schriftliche Hausarbeit für das Fach Geschichte. Staatsexamen für das Lehramt Sekundarstufe I und II. 1997.

GRAUNKE, Christoph: Schulbücher im „Dritten Reich“. Nationalsozialistische Manipulation in Geschichtsbüchern. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II und die Sekundarstufe I, Essen-Wuppertal. 1994.

MAY, Gerlinde: Die Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges in deutschen Schulbüchern. Schriftliche Hausarbeit zur ersten staatlichen Prüfung für das Lehramt an Realschulen an der TU Braunschweig. 1985.

NIEHUES, Ben: Alte und neue Lehrbücher im Geschichtsunterricht des Dritten Reiches. Eine vergleichende Schulbuchanalyse am Bsp. Preussens. Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt der Sekundarstufe I/II. Münster 2006

SELMEIER, Franz: Das Nationalsozialistische Geschichtsbild und der Geschichtsunterricht 1933-1945. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München. 1969

Gedruckte Quellen

„Änderung der Lehrbücher“ vom April 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 121

„Ankündigung der Erhebung“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 28. Jg. Heft 17. 1914. S. 521

Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 2. Jahrgang 1936. Heft 12. S. 298

Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 4. Jahrgang 1938. Heft 13. S. 309

Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 6. Jahrgang 1940. Heft 4. S. 129

Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 6. Jahrgang 1940. Heft 20. S. 480f

Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 8. Jahrgang 1942. Heft 11. S. 184

Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 10. Jahrgang 1944. Heft 9. S. 96

Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 1. Jg. 1935. Heft 14. S. 311

Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 4. Jahrgang 1938. Heft 14. Anlage S. 1 (RMVDW. 1938 S. 325)

Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 4. Jg. 1938. Heft 22. S. 210

Anlage S. 1. In: Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 4. Jahrgang 1938. Heft 14.

Anlage vom 8. Mai 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 140

„An Mittelschulen eingeführte Schulbücher“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 29. Jg. 1915. S. 31-33

ARLDT, Theodor: Germanische Völkerwellen und die Besiedelung Europas. Leipzig 1917.

Artikel 144 der Reichsverfassung vom 11. August 1919

Artikel 148 der Reichsverfassung vom 11. August 1919

AUBIN, G.; BAESECKE, G.; FICKER, J.; FLEISCHMANN, M.; FRANKL, P.; HAHNE, H.; HOLTZMANN, R.; SCHLÜTER, O.; SCHNEIDER, F.J.; VORETZSCH, K.: Der Deutsche und das Rheingebiet. Buchhandlung des Waisenhauses Halle (Saale) 1926.

„Aufgaben der Mittelschule“ vom Februar 1931. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1931. Berlin 1931

BAENSCH, Paul: „Volksdeutsche Umschau: Deutsch ist die Saar immerdar“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 20. S. 242

„Behandlung der Kolonialfrage im Unterricht“ vom 29. September 1932. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1932. Berlin 1932. S. 260

BEHSCHNITT, Ernst: „Die Ehrenhalle“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 18. S. 210-211.

„Bestimmungen über die Mittelschule in Preußen“ vom 1. Juni 1925. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1925. Heft 12. Berlin 1925.

BENZE, Rudolf: Der Aufbau des deutschen Schulwesens In: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943. S. 131-139.

BICKEL, Ernst: Die Auseinandersetzungen zwischen Germanen und Römern auf Grund der antiken Nachrichten. In: BICKEL, Ernst; TACKENBERG, Kurt: Die Auseinandersetzungen zwischen Germanen und Römern auf Grund der antiken Nachrichten und Bodenfunde. Aus der Vortragsreihe „Der Kampf um den Rhein“ an der rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Rh. Bonn 1941. S.3-22.

BÖRTZLER, Friedrich: Die Lage unserer Geschichtslehrbücher. In ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 9. Jg. 1929. S. 223-232. S. 227

BÖTTCHER, E.: Teubners Geschichtsatlas. Leipzig Berlin 1930

BRAUN, Franz; ZIEGFELD, Arnold Hillen: Geopolitischer Geschichtsatlas. II. Teil Mittelalter. Dresden 1929.

BRAUN, Franz; ZIEGFELD, Hillen Arnold: Geopolitischer Geschichtsatlas. III. Die Neuzeit. Dresden 1929

BREMER, Otto: Die deutsche Sprache und ihre Mundarten. S. 60-63. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Brockhaus Leipzig 1935.

BRICHTA, Konrad: Grundsätzliches zur Stoffauswahl im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) . 11. Jg. 1921. S. 145-164.

Bücherschau. In: Die Mittelschule: Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 40. Jg. 1926. Heft 43. S. 578

Bücherschau. In: Die Mittelschule: Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 41. Jg. 1927. Heft 40. S. 594

„Bücherschau.“ In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 43. Jh. 1929. Heft 17. S. 75

BÜHLER, Johannes: Das Frankenreich. Nach zeitgenössischen Quellen. Leipzig 1923

„Bücherschau“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 40. Jg. 1926. Heft 6.

BÜHLER, Johannes: Die Germanen in der Völkerwanderung. Leipzig 1922.

BÜHLER, Johannes: Deutsche Geschichte. Urzeit, Bauerntum und Aristokratie bis um 1100. Berlin und Leipzig 1934.

BÜHLER, Johannes. Deutsche Vorgeschichte. Köln 1934.

CARSTENSEN, Richard: Anekdoten, die lügen. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 29.Jg. 1929. S. 290-298.

CARTELLIERI, Alexander: Grundzüge der Weltgeschichte. Zweite Auflage. Leipzig 1922

CAUER, Friedrich. Geschichtsunterricht und Politik. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 7. Ergänzungsheft Vorträge der fünften Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer zu Graz am 21./23. September 1927. S. 20-47.

CORNELIUS, Friedrich; WALTHER, Eckhardt: Abriß der Germanischen Geschichte. Vom Kimbernzug bis zu Karl dem Großen und der Wikingerzeit. Leipzig 1943.

„Das Auslandsdeutschum im Lehrplan und Unterricht der Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 41. Jg. 1927. Heft 24. S. 337-339.

Das Elsass. Strassburg und die Vogesen. Reisehandbuch von Karl Baedeker. Leipzig 1942.

DATHAN, Karl: Kriege und Schlachten. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 45. Jg. 1931. Heft 5. S. 70-71.

DECHLER, Else: Geschichtsunterricht in der Mittelschule. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 17. Jg. 1927. S. 65-80.

DEISSMANN, Marieluise (übersetzt und herausgegeben): Gaius Iulius Cäsar. Der Gallische Krieg. Stuttgart 2015.

DERTZEN, D.K.L.: Wehrkraft und Sicherheit des deutschen Volkes. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. 148-153.

„Der Verein für das Deutschtum im Auslande in den Schulen“. Vom Mai 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 139

„Der neue Schulaufbau mit besonderer Berücksichtigung des Mittelbaus“. Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 47.Jg. 1933. Heft 47. S. 712-716.

DETLESSEN: „Deutschkundlicher Gesamtunterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 33. S. 375-377. S. 375f

„Deutsche Vorgeschichte in den Schulen“ vom 17. März 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 89

DOBRTZSCH, Alfred: Unhistorische Überlieferungen in unseren Lehrbüchern. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) . 11. Jg. 1921. S. 210-217.

DOBRTZSCH, Alfred: Unhistorische Überlieferungen in unseren Lehrbüchern.(Fortsetzung und Schluß vom Heft 5, S. 217). In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 11. Jg 1921. S. 260-269.

„Dresdner Nachrichten“ Nr. 143 in ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 11. Jg. 1921. S. 141-143.

DÜRR, Johannes Friedrich: Die Dürr’sche Buchhandlung im letzten Vierteljahrhundert. Leipzig 1931.

ECKERT-GREIFENDORFF, Max: Kartographie. Ihre Aufgaben und Bedeutung für die Kultur der Gegenwart. Berlin 1939.

EDELMANN, Moritz: Forderungen des Geschichtslehrers an den Geschichtsforscher und Geschichtsschreiber. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 25.Jg. 1935. 193-198.

EDELMANN, Moritz: Geschichtsunterricht und politische Willensbildung. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 24.Jg. 1924. S. 73-80.

„Einführung neuer Lehrbücher“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 40. Jg. 1926. Heft 5. S. 61

„Einführung von Lehrbüchern für Mittelschulen“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jg. 1925. Heft 1. S. 10 (Min-erl. vom 4.12.24 – U III D 3705)

ERDMANNSDÖRFFER, Bernhard: Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen 1648-1740. 2. Band. Meersburg, Naunhof, Leipzig 1932

„Erlass vom 18.9.1919“. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1919. Berlin 1919. S. 601f

„Erlass vom 15.9.1923“. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1923. Berlin 1923. S. 322

FICKER, J.: Das Reichsland Elsaß-Lothringen und sein Verlust. In: AUBIN, G.; BAESECKE, G.; FICKER, J.; FLEISCHMANN, M.; FRANKL, P.; Hahne, H.; Holtzmann, R.; SCHLÜTER, O.; SCHNEIDER, F.J.; VORETZSCH, K.: Der Deutsche und das Rheingebiet. Buchhandlung des Waisenhauses Halle (Saale) 1926. S.1-34.

FINKE, Heinrich; JUNKER, Hermann; SCHNÜRER, Gustav (Hrsg.): Geschichte der führenden Völker. 11. Auflage. Freiburg i. Breisgau 1932.

FITTBÖGEN, Gottfried: Die Deutschen außerhalb der Reichsgrenzen. Reichszentrale für Heimatdienst, Richtlinie 70, September 1928. Reichszentrale für Heimatdienst Berlin 1928.

FOLKERS, Johann Ulrich: Leitsätze geopolitischer Erziehung. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 31. Jg. 1941. S. 35-36.

FOLKERS, Johann Ulrich: Volk und Raum im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 28.Jg. 1938. S. 558-576.

FRANKL, Viktor: Geschichtsunterricht und Politik. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 23.Jg. 1933. S. 30-44.

FRANZ, Günther: Der Dreißigjährige Krieg, ein Kampf um das Reich. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 34. Jg. 1944. S. 7-15

FREYTAG, Gustav: Bilder aus der deutschen Vergangenheit III. S. 236. In: HAACKE, Ulrich: Bilder aus dem Dreißigjährigen Kriege. Bielefeld, Leipzig 1937.

FRICK, Wilhelm: Kampfziel der deutschen Schule. Ansprache des Reichsministers des Innern Dr. Frick auf der Ministerkonferenz am 9. Mai 1933. Langensalza 1933

GAMILLSCHEG, Ernst: Die Sprachgeographie und ihre Ergebnisse für die allgemeine Sprachwissenschaft. Bielefeld und Leipzig 1927

GANZER, Karl Richard: Das Werden des Reiches. München, Berlin 1939.

GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935.

„Gebrauch der Geschichtslehrbücher“ vom 8.4.1920 In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1920. Berlin 1920. S. 229f

GEHL, Walter: Geopolitik im Unterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) . 23.Jg. 1933. S. 587-588.

GELZER, Matthias: Völkerwanderungen und Bevölkerungswandel in der Geschichte des Altertums. In: GOETZ, Walter (Hrsg.): Archiv für Kulturgeschichte XXXV. Band 3. Haft. Leipzig und Berlin 1935.

„Geschäftsordnung für die Prüfstelle für Lehrbücher beim Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1928. Berlin 1928. S. 278

„Geschichtsunterricht an den Mittelschulen“ vom 3. April 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 138

GOETTE, Rudolf: Kulturgeschichte der Urzeit Germaniens, der Frankenreiches und Deutschlands im frühen Mittelalter. Bonn, Leipzig 1920.

GRABOWSKY, Adolf: Deutschland und das Weltbild der Gegenwart. Berlin 1928

GRABOWSKY, Adolf: Staat und Raum. Berlin 1928.

GRUENBERG, Leo: Neugliederung der deutschen Geschichte. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 25.Jg. 1935. S. 490-495.

GRUNWALD: „Lehrplanentwurf für Geschichte“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 33. S. 394-395.

GÜNTER, Heinrich: Kaiser Otto Große. Stuttgart, Berlin 1941

HAACKE, Ulrich: Bilder aus dem Dreißigjährigen Kriege. Bielefeld, Leipzig 1937

HAACKE, Ulrich: Der Kampf ums Reich in der deutschen Geschichte. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 28.Jg. 1938. S. 477-491.

HAACKE, Ulrich: Vom Sinn und Zweck der Auslandsgeschichte in der Schule. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Jg. 1920. S. 203-210

HAACKE, Ulrich: Zur Ausbildung der jungen Geschichtslehrer. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 25.Jg. 1935. S. 331-339. S. 336

HALLER, Johannes: Die Epochen der deutschen Geschichte. Stuttgart, Berlin 1923

HAMPE, Karl: Die Persönlichkeit Karls. In: Karl der Große oder Charlemagne? Acht Antworten deutscher Geschichtsforscher. Berlin 1935. S. 9-29.

HARBOTT, Rich: „Neuzeitlicher Geschichtsunterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 44. Jg. 1930. Heft 41/42. S. 576-578.

HARMS. Neuer Deutscher Geschichts- und Kulturatlas. Ausg. A. [1934].

HAUSHOFER, K.: Die geopolitische Betrachtung grenzdeutscher Probleme. In: LOESCH, Karl C. (hrsg.): Volk unter Völkern. Bücher des Deutschtums. Breslau 1925. S. 188-192.

HAUSHOFER, Karl: „Die suggestive Karte“? In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst. 81. Jg., Nr. 1, Berlin 1922. S. 17-19

HEINERMANN, Theodor: Frankreich und der Geist des Westfälischen Friedens. Stuttgart und Berlin 1941.

„Herabsetzung der Wochenstundenzahl in den Mittelschulen“. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1931. Berlin 1931.

„Herausgabe von Ergänzungsheften zu genehmigten Schulbüchern“ vom 27. Februar 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 93

HITLER, Adolf: Mein Kampf: Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. München 1940. 1. Band.

HITLER, Adolf: Mein Kampf: Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. München 1940. 2. Band.

HÖFT, Albert, Geschichtsatlas für die deutsche Jugend. Berlin, Leipzig, Langensalza 1933.

HÖFT, Albert: Geschichtsatlas für die deutsche Jugend. Langensalza, Berlin, Leipzig. 1938.

HOEPER, Michael: Römer und Alamannen im Breisgau. Studien zur Besiedlungsgeschichte in Spätantike und frühem Mittelalter. Band 6. Alamannische Besiedlungsgeschichte im Breisgau. Sigmaringen 1994.

HOHMEYER, A.: Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich. Sammlung der wichtigsten diesbezüglichen Gesetze, Erlasse und Verfügungen seit Januar 1933. 2. Auflage Berlin 1940. G 1

Holtzmann, R.: Aus der Geschichte des Rheingebietes. In: AUBIN, G.; BAESECKE, G.; FICKER, J.; FLEISCHMANN, M.; FRANKL, P.; Hahne, H.; Holtzmann, R.; SCHLÜTER, O.; SCHNEIDER, F.J.; VORETZSCH, K.: Der Deutsche und das Rheingebiet. Buchhandlung des Waisenhauses Halle (Saale) 1926. S. 89-132.

HORN, Hans-Ulrich (Bereichsleiter – Amtsleiter der „Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum“ Berlin): Die Neuordnung des Schulbuchwesens und Schulbuchfragen im Kriege. In: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943. S. 77-88.

ISKRAUT, Martin: Die Behandlung der Geschichte im Zeitraum von 1517-1789. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Ergänzungsheft 1937. S. 50-72.

„Karten „Die Rüstungskarte Europas“ und „Die deutsche Verluste und Leistungen durch die Reparationen“ vom 22. Januar 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 69

KAWERAU, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichte- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927.

„Kenntnis der deutschen Grenzmarken“ vom 8. Mai 1932. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-

verwaltung in Preußen. Jahrgang 1931. Berlin 1931. S. 154

„Kenntnis der Vorgeschichte in den Kreisen der Lehrerschaft“ vom 9. August 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 248

KIEKEBUSCH, Albert: Germanische Geschichte und Kultur. Leipzig 1935.

KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Ergänzungsheft 1937. S. 5-17.

KLAGGES, Dietrich: Geschichtsunterricht als nationalpolitische Erziehung. Diesterweg. Frankfurt am Main 1938.

„Kleine Sprachenkarte von Mitteleuropa“ vom 27. September 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 300

KNIEPER, Franz: Geopolitik für die Unterrichtspraxis. Bochum in Westf. 19375.

KÖSTER, Gerhard: Die Pfeilskizze im Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart. 26. Jg. 1936. S. 38-40.

KÖSTER, Gerhard: Zum Gebrauch der Faustskizze im Geschichtsunterricht. Mit 16 Skizzen. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 29.Jg. 1939. S. 356-365.

KOPPELMANN, Heinrich: Das deutsche Schulwesen der letzten Jahr in Zahlen. In: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943. S. 253-286.

KRÄGELOH: Elsaß-Lothringen, der Rhein und das Reich. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 45. Jg. 1931. Heft 35. S. 503-504.

KRIECK, Ernst: Der Mensch in der Geschichte. Geschichtsdeutungen aus Zeit und Schicksal. Leipzig 1940

KRIPPENDORF, Kurt: Grundsätzliche Erwägungen zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 23.Jg. 1933. S. 481-495.

KRÜGER, Gerhard: Das Schulbuch ein politisches Erziehungsmittel. 4. Beilage zur RGB. 6. 1938, I

KUMSTELLER, Bernhard: Die Neuordnung des Geschichtsunterrichts. Eine Kritik. In: Monatsschrift für höhere Schulen, 20.1921. S. 18-26.

„Lagarde und die deutsche Raumfrage“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 47. Jh. 1933. Heft 34. S. 568-569.

LAMPE, Albrecht: Widukind und Karl der Westfranke. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 24. Jg. 1934. S. 469-477

„Landkarte des Grenz- und Auslandsdeutschtums“. In: Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 1.Jg. 1935, Heft 20. S. 434

LAUE, Heinrich: „Der Völkerbund im Unterricht der Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 42. Jg. 1928. Heft 34. S. 519-521

„Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen“ aus dem Diesterweg-Verlag. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1926. Berlin 1926. S. 57

„Lehrbücher für den Religions- und Geschichtsunterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 41. Jg. 1927. Heft 7. S. 96 (Min.-erl. v. 2. Februar 1927 – U III D 535)

„Lehrplanentwurf für Geschichte“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 35. S. 394-395.

LIEBENAM, Lore: „Geopolitik in der Schule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 40. S. 454

LINTZEL, Martin: Die Anfänge des Deutschen Reiches. Über den Vertrag von Verdun und die Erhebung Arnulfs von Kärnten. München und Berlin 1942.

LINTZEL, Martin: Die Kaiserpolitik Ottos des Grossen. München und Berlin. Oldenbourg 1943.

LINTZEL, Martin: Zur Beurteilung Widukinds und Karls der Großen. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 24. Jg. 1934. S. 652-660.

Literaturbericht. In: Vergangenheit und Gegenwart (‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG)). 16. Jg. 1926, S. 110

Literaturbericht in Vergangenheit und Gegenwart (‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG)). 17. Jg. 1927, S: 46; S. 56f

Literaturbericht in Vergangenheit und Gegenwart (‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG)). 18. Jg. 1928, S. 120-122

LUKAS, Otto: „Lebendige Geschichte“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 6. S. 67-68.

LÜDTKE, Franz: Deutsche Volkwerdung im Ersten Reich. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) . Ergänzungsheft 1937. S. 29-50.

MAULL, Otto: Politische Geographie. Berlin 1925.

MAYER, Theodor: Der Vertrag von Verdun. In: MAYER, Theodor (Hrsg.): Der Vertrag von Verdun 843.

Neun Aufsätze zur Begründung der europäischen Völker- und Staatenwelt. Leipzig 1943. S.5-30

METZ, Friedrich: Der Südwesten. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. 242-252.

METZ, Friedrich: Sprachen, Volks- und Staatengrenzen in Mitteleuropa. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. 16-21.

Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.): Verzeichnis der auf Grund der Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern vom 15. September 1923 genehmigten Lehrbücher für die höheren und mittleren Schulen. Stand 1. April 1931. Berlin 1931.

Mitteilungen. Mitteilungen vom Verbands deutscher Geschichtslehrer. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Jg. 1920. S. 43-47.

Mitteilungen: Zwei Sozialdemokraten über den Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 11. Jg. 1921. S. 141-143.

Mitteilungen. „Eingabe des Verbandes deutscher Geschichtslehrer zur Frage der geschichtlichen Lehrbücher“. 11. Januar 1920. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Jg 1920. S. 94-96.

Mitteilungen. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 10. Jg 1920. S. 47

„Mithilfe der Schule bei dem Kampf um Deutschlands Gleichberechtigung“ vom 26. Oktober 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 280f

MITTELSTRASS, Gustav: Die Bedeutung der Erdkunde im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 12. Jg. 1922. S. 97-112.

NABERT, Heinrich: „Ueber Sprachgrenzen Insbesondere die deutsch-französischen in den Jahren 1844-1847“. In: THIS, Constant: Beiträge zur Landes- und Volkskunde von Elsass-Lothringen. Erster Band: Die deutsch-französische Sprachgrenze in Lothringen. Straßburg 1887

NEUBAUER, Friedrich: Zur Neuordnung des Geschichtsunterrichts. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 11. Jg. 1921. S.

Rundschau. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jg. 1925. Heft 38. S. 484

„Neueinführung von Schulbüchern“ vom 16. August 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 262

Neuer Deutscher Geschichts- und Kulturatlas. Leipzig 1943.

„Neuordnung der Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48. Jg. 1934. Heft 33. S. 373-375.

NITSCHKE, R.: „Urgeschichte im Rahmen des Lehrplans der Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jg. 1925. Heft 39. S. 229-232.

„Noch immer zuviel griechische und römische Geschichte in unserem Lehrplan“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 38. Jg. 1924. Heft 12. S. 83f.

OBERMANN, Karl: Das Schulbuch im Dritten Reich: seine Aufgabe und Bedeutung. In: Das Wort 1937(7), S. 52-70.

OBERWAHRENBROCK: „Nationalsozialismus und Schule.“ In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 47.Jg. 1933. Heft 14. S. 211-212.

„Organischer Aufbau des deutschen Bildungswesen nach dem Nationalsozialismus und die Mittelschule“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 47.Jg. 1933. Heft 7. S. 93-95.

PAPE, R.: Vom alten zum neuen Reich. F.W. Grunow 1888.

PENCK, Albrecht: Deutscher Volks- und Kulturboden. In: LOESCH, K.C. von: Volk unter Völkern. Bücher des Deutschtums. Band 1. Breslau 1925. S. 62-73.

„Pflege des Andenkens an die im Weltkrieg Gefallenen in der Schuljugend.“ In: Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 1. Jahrgang 1935, Heft 15. S. 338

„Pflege der Beziehungen der Schule zur Hitlerjugend“ vom 26. August 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 233

PFAFF, Karl (Hrsg.): Allgemeine Geschichte besonders der europäischen Menschheit von der Voelkerwanderung bis auf die neueste Zeit. Erste Abteilung. Erster Band. Stuttgart 1832.

PFISTERER, Ernst: Die Ausbreitung des Deutschtums im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) , 6. Jg. 1916. S. 325-334.

„Pfungsttagung des Vereins für das Deutschtum im Ausland“ vom 22. März 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 89

„Preis Ausschreiben für ein Geschichtswerk“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 34. Jg. 1920. Heft 22. S. 480

PUDELKO, Alfred; ZIEGFELD, Arnold Hillen: Kleiner deutscher Geschichtsatlas. 6. Aufl. Berlin 1940.

„Richtlinien für die Geschichtslehrbücher“ vom 20. Juli 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 197

RÖDIGER, Wilhelm: „Sind wir im Geschichtsunterricht unserer ersten Klasse auf dem rechten Wege? In:

Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 42. Jg. 1928. Heft 6. S. 78f

ROSSIUS, Karl Otto: „Der urgeschichtliche Unterricht in der neuen deutschen Schule.“ In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 47.Jg. 1933. Heft 39. S.622-624.

ROTHERT, Eduard: Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre. (Neueste Zeit.) Düsseldorf 1896.

RÜGER, Hermann: Zahl und Verbreitung des deutschen Volkes. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. 3-7.

RUST, Bernhard: Erziehung zur Tat. In: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943. S. 3-12.

SATOW, Louis: Erziehung im Geiste der Völkerversöhnung. Leipzig 1924.

SCHACHT, Hermann: Von Geschichtsunterricht unserer ersten Klasse, wie ich ihn mir denke. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 42. Jg. 1928. Heft 10. S. 140

SCHÄFER, Dietrich: Deutsche Geschichte. Erster Band. Mittelalter. 5. Aufl. Jena 1916

SCHÄFER, Dietrich: Richtlinien für den Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 11. Jg. 1921. S. 190-192.

SCHÄFER, Otto: Das Diagramm, Kartogramm und Schema im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 25.Jg. 1935. S. 616-626.

SCHELLBERG, Wilhelm; Hylla, Erich: Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern. Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung. Heft 40a. Berlin 1926.

SCHMIDT, Ludwig: Die germanischen Reiche der Völkerwanderung. Leipzig 1913.

SCHNEE, Heinrich: Der Geschichtsunterricht im völkischen Nationalstaat. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 23.Jg. 1933. S. 316-331. S. 316

SCHNEIDER, Benno: Zur Frage der Lehrmittel, des Lehrinhalts und der Lehrmethode im Geschichtsunterricht. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) . 10. Jg. 1920. S. 129-203

SCHÖNBERG, Franz: Der Kampf der Kulturen im Westen. In: LOESCH, K.C. von: Volk unter Völkern. Bücher des Deutschtums. Band 1. Breslau 1925. S. 333-339.

„Schulaufsicht über die mittleren Schulen.“ In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. Jg. 47. 1933. Heft 15.

„Schulbücher im Schuljahr 1934/35 und Zulassung von Ergänzungsheften“ vom 31. Januar 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 53

SCHULZ: Reformation, nicht Revolution im Geschichtsunterricht. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 34. Jg. 1920. Heft 9. S. 204-206.

SIEWERT: „Das Grenz- und Auslandsdeutschtum in unserem künftigen Unterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 48. Jg. 1934. Heft 43. S. 486-488.

SILBERBORTH, Hans; PEHLE, Max (Hrsg.): Putzgers, F.W.: Historischer Schulatlas. Neue Ausgabe unter Berücksichtigung der Geopolitik, Wirtschafts- und Kulturgeschichte. 2. Verbesserte Auflage. Bielefeld und Leipzig 1931.

SILBERBORTH, Hans; PEHLE, Max; ISKRAUT, Martin (Hrsg.): Putzgers, F.W.: Historischer Schulatlas. Große Ausgabe. 53. Auflage. Bielefeld und Leipzig 1936.

SITTLER, Luzian: Geschichte des Elsass. II. Band. Von 1500 bis zur Französischen Revolution (1789). Colmar 1941

STAEHLIN, Karl: Geschichte Elsaß-Lothringens. R. Oldenbourg München und Berlin 1920.

STARKE, Rudolf: Zusammenarbeit zwischen Geschichte und Erdkunde. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) 24. Jg. 1934. S. 399-407.

„Stimmen aus Praxis und Wissenschaft“. In: Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 4. Jahrgang 1938. Heft 11. S. 110

„Stimmen aus Praxis und Wissenschaft“. In: Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 4. Jahrgang 1938. Heft 17. S. 174

„Stoffplan für die nationalpolitische Schulung“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 48. Jg. 1934. Heft 33. S. 380-381.

TACKENBERG, Kurt: Die Auseinandersetzungen zwischen Germanen und Römern auf Grund der Bodenfunde. In: BICKEL, Ernst; TACKENBERG, Kurt: Die Auseinandersetzungen zwischen Germanen und Römern auf Grund der antiken Nachrichten und Bodenfunde. Aus der Vortragsreihe: „Der Kampf um den Rhein“ an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Rh. Bonn 1941. S. 23-52.

THIES, Wilhelm: Die Volksschule (Ministerialrat im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin) In: Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943. S. 140-150.

THIS, Constant: Beiträge zur Landes- und Volkskunde von Elsass-Lothringen. Erster Band: Die deutsch-französische Sprachgrenze in Lothringen. Straßburg 1887

TRAUDE: „Der Sinn der deutschen Geschichte“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 45. Jg. 1931. Heft 2. S.22-23.

„Umgestaltung der Lehrbücher“. Erlass vom 19.12.1923. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1924. Berlin 1924. S. 6

VAGTS, Heinrich: „Deutschlands nationale Einigung“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48.Jg. 1934. Heft 38. S. 433f.

„Verbot von „Deutschlands Ruhmeskarte in den Schulen“ vom 9. April 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933, Berlin 1933. S. 134

„Verbreitung des Gedankengutes der nationalsozialistischen Bewegung in der Beamtenschaft“ vom 11. Juli 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 214

„Vereinbarungen der Länder über die mittlere Reife“. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1931. Berlin 1931.

„Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“. In: Amtsblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der anderen Länder. 1. Jahrgang 1935, Heft 3.

„Versorgung der Schulen mit den vorgeschriebenen Lehr- und Lernbüchern“ vom 13. April 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 139

„Verzeichnis aller Geschichtsbücher“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale 28. Jg. Heft 18. 1914. S. 550ff

„Vierte Ausführungsvorschrift zum Reichsgesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 29. Juni 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 211

VOGEL, J.: 3000 Jahre deutsche Geschichte in Karten, Skizzen und Bildern. Breslau 1939

VOGELPOHL, Wilhelm: „Von den neuen Aufgaben des Geschichtsunterrichts“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 48. Jg. 1934. Heft 9. S. 103-106.

WACKERNAGEL, Rudolf: Geschichte des Elsaß. Freiburg i. Br. 1940.

„Wie gewinnen wir eine dritte Geschichtsstunde in den oberen Klassen unserer Mittelschulen? In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a. d. Saale. 36. Jg. 1922, Heft 49. S. 705f.

„WEHRHANS Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen in vollständiger neuer Bearbeitung“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 38. Jh. 1924. Heft 34. S. 334f. S. 334

WILKE, E.: „Erziehung zum Deutschtum“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jg. 1925. Heft 30 S. 369-370

WINTER, Georg: Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. Naunhof bei Leipzig. 1934

„Wochenstundenzahlen an mittleren Schulen“ vom 12. Mai 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1933. Berlin 1933. S. 149f

WOLFSLAST, Wilhelm: Die germanische Völkerwanderung. Stuttgart 1941

ZAUNERT, Paul: Das deutsche Volk und seine Stämme. In: GAUSS, Peter (Hrsg.): Das Buch vom deutschen Volkstum. Wesen – Lebensraum – Schicksal. Leipzig 1935. S. 22-47.

Zehrer, Alfred: Gedanken zur Behandlung der Vorgeschichte in der Mittelschule. In: ‚Vergangenheit und Gegenwart‘ (VuG) . 26. Jg. 1936. S. 23-34. S. 24

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen Jahrgang 1919. Berlin 1919. S. 672f

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1920. Berlin 1920. S. 692

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1922. Berlin 1922. S. 305f

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1922. Berlin 1922. S. 344f

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1924. Berlin 1924. S. 80

„Zu unseren Schulbüchern“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 41. Jg. 1927. Heft 10. S. 143f

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1926. Berlin 1926. S. 196; Heft 4 im Juli 1926. S. 301

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1926. Berlin 1926. S. 301

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1926. Berlin 1926. S. 57

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1932. Berlin 1932. S. 311

ZIEGFELD, Arnold Hillen: Die deutsche Karographie nach dem Weltkriege. In: LOESCH, Karl C. (Hrsg.): Volk unter Völkern. Bücher des Deutschtums. Breslau 1925. S. 429-445.

„Zur Umgestaltung des Lehrplan“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d. Saale. 35. Jg. 1921. Heft 19. S. 468f.

„Zugehörigkeit von Beamten usw. zur Sozialdemokratischen Partei Deutschlands“ vom 24. Juli 1933. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jg. 1933. Berlin 1933. S. 216

„Zugehörigkeit von Schülern und Schülerinnen zu einer Jugendorganisation der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei vom 23. September 1932. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1932. Berlin 1932

„Zurückziehung der Genehmigung zum Gebrauch von Geschichtslehrbüchern“ vom 11. Juli 1934. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1934. Berlin 1934. S. 230

ZYTUR: „Neue Bücher für den Geschichtsunterricht“. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen. Halle a.d.Saale. 39. Jh. 1925. Heft 41. S. 516-518. S. 516

Ungedruckte Quellen

Lexikon westfälischer Autorinnen und Autoren: http://www.lwl.org/literaturkommission/alex/index.php?id=00000003&letter=&place_id=&archive_id=00000076&author_id=00002411&layout=2 (zuletzt aufgerufen am 29.03.2016)

Personalkarten preußischer Lehrer: <http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/hans.pl> (zuletzt aufgerufen am 28.03.2016)

Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts: Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825-1918. Uni Giessen: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6106/> (zuletzt aufgerufen am 28.03.2016)

Schulbücher

ALTER, Peter; BERGMANN, Klaus; HUFNAGEL, Gerhard; MAYER, Ulrich; ROHLFES, Joachim; SCHWALM, Eberhardt: Erinnern und urteilen. Unterrichtseinheiten Geschichte Bad IV. Stuttgart 1981.

BRUCH, Hermann: Deutsche Geschichte für Mittelschulen III. R. Oldenbourg München und Berlin 1942

BRÜGGER, Wilhelm: Um Volk und Reich Erster Band. Geschichtsbuch für Hauptschulen. Velhagen & Klasing Bielefeld und Leipzig 1944.

GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen. 1. Heft. Ferdinand Hirt Breslau 1926.

GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Ferdinand Hirt. Breslau 1926

GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 3. Hirt 1926.

GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen. Heft 5. Ferdinand Hirt. Breslau 1927.

GEHL, Walther; WORBS, Max: Geschichte für Mittelschulen 2. Ferdinand Hirt. Breslau 1933

GEHL, Walther (Hrsg.); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; Weschollek, Erich: Geschichte für Mittelschulen II. Hirt-Verlag. Breslau 1940.

GEHL, Walther (Hrsg.); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; Weschollek, Erich: Geschichte für Mittelschulen 3. Ferdinand Hirt Breslau 1942

GEHL, Walther (Hrsg.); LOSCH, Otto; PAHLKE, Heinrich; Weschollek, Erich: Geschichte für Mittelschulen IV. Ferdinand Hirt Breslau 1941.

GÖBEL, Herbert Franz: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 2. Dürrsche Buchhandlung. Leipzig 1942.

GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1941

GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen 3. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1942.

GÖBEL, Herbert: Geschichtsbuch für Mittelschulen Klasse 4. Dürrsche Buchhandlung Leipzig 1942.

GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil 1. Diesterweg Verlag. Frankfurt am Main 1939

GRUNWALD, Karl; LUKAS, Otto: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen Teil 2. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1939

JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Erster Band Klasse 2. Schroedel Verlag. Halle an der Saale [1942].

JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Zweiter Band Klasse 3. Hermann Schroedel Verlag. Halle an der Saale [1942].

JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen. Dritter Band. Schroedel Halle a.d.Saale[1942].

JENNRICH, Paul; KRAUSE, Richard; VIERNOW, Adolf: Geschichte für Mittelschulen Fünfter Band Klasse 6. Hermann Schroedel Verlag. Halle an der Saale [1943].

KAHNMEYER, Ludwig; SCHULZE, Hermann (Hrsg.); DILCHER, Adolf; MÜSING, Wilhelm; ZWENGEL, W.: Geschichte für Mittelschule in 5 Teilen, Teil 2. Velhagen & Klasing. Bielefeld und Leipzig 1927.

KAPPERT und BERGER: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen 1927. In: JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der

Vorworte. Band 1. Berlin 2011.

KLAGGES, Dietrich (Hrsg.); MÄRKISCH, Gustav; NICKEL, Ernst: Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Klasse 2. Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1940.

KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen. Teil 1. Verlag und Druck von D.B. Teubner Berlin, Leipzig 1926.

KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. B.G. Teubner. Berlin 1926

KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen II. B.G. Teubner. Berlin 1933

KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen III. B.G. Teubner Leipzig und Berlin 1928.

KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen III. Teubner Leipzig, Berlin 19324.

KRÖLLER, Wilhelm; HERRMANN, Albrecht: Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen V. B.G. Teubner. Berlin 1927

MAHNKOPF, Johannes: Von der Urzeit zum Großdeutschen Reich. Klasse 3. Teubner 1942.

LANGE, Walther; BRUCH, Hermann: Deutsche Geschichte für Mittelschulen 3. Oldenbourg. München und Berlin 1942.

LANGE, Walther: Deutsche Geschichte für Mittelschulen Klasse 4. Oldenbourg Verlag München und Berlin 1944.

MOLL, Theodor, SCHMÜCKER, Else: Geschichte für Mittelschulen III. Ferdinand Schöningh Paderborn 1931.

Rechnen und Raumlehre für Mittelschulen. Sechstes Heft. Klasse 6. Hermann Schroedel Verlag. Halle 1942

REIMANN, Arnold; (Hrsg.); HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen Teil Ib. R. Oldenbourg. München und Berlin 1927.

REIMANN, Arnold; HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen. Abteilung IIB. Heft 1. Druck und Verlag von R. Oldenbourg München, Berlin 1927.

REIMANN, Arnold; HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen. Abteilung IIB. Heft 2. Oldenbourg. München und Berlin 1928.

REIMANN, Arnold; LANGE, Walther: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen

Heft 3. München 1927.

REIMANN, Arnold (Hrsg); LANGE, Walther; HORN, Max: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen Teil 5. R. Oldenbourg. München und Berlin 1929.

SCHOENBORN, Heinrich: Geschichte für Mittelschulen. 2. Heft. Teubner Leipzig und Berlin. 1926

SCHOENBORN, Heinrich; KAPPERT, Hermann; BERGER, Luise: Geschichte für Mittelschulen 5. Heft. Teubner Berlin, Leipzig 1927.

Sprachbuch für die Volksschulen in Niedersachsen. Ausgabe A in vier Heften. Zweites Heft: Drittes und Viertes Schuljahr. Gemeinschaftsverlag von Hermann Schroedel und Ferdinand Hirt. Breslau und Halle a. d. Saale 1938

VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton: Die ewige Straße. Geschichte unseres Volkes I. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1942.

VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band 1. Crüwell. Dortmund und Breslau 1943

VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter: Die ewige Straße. Hauptschule II. Crüwell Dortmund und Breslau. 1941.

VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße 2. Crüwell Dortmund und Breslau. 1942

VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße 2. Crüwell Dortmund und Breslau. 1943

VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band III. Crüwell Verlag Dortmund und Breslau 1941,

VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße IV. W. Crüwell Dortmund und Breslau 1943.

VOM HOF, Werner; SEIFERT, Peter; HEINEN, Anton (Zeichnungen): Die ewige Straße Band V. Crüwell Dortmund und Breslau 1943.

WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte. 5. Klasse. IA. Diesterweg Frankfurt am Main 1925.

WEHRHAN, Karl: Vorwort zur sechsten Auflage. In: Lehrbuch der Erdkunde und Geschichte für Mittelschule. Geschichte. Ausgabe 1A. Diesterweg. Frankfurt am Main 1926.

WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Geschichte Teil 2. Klasse 4A. Diesterweg 1926.

WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans. Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Teil II, Ausgabe A. Diesterweg. Frankfurt am Main 1926.

WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen IIA. Diesterweg Frankfurt am Main 1927.

WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. Ausgabe C Teil II. Diesterweg 1927

WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. II A. Diesterweg. Frankfurt am Main 1931

WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule VA. Diesterweg Frankfurt a. M. 1928.

WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen, gekürzte Ausgabe A Teil V. Diesterweg 1933.

WEHRHAN, Karl (Hrsg); IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschule. Teil CV. Diesterweg 1931

WEHRHAN, Karl; IDELBERGER, Heinrich; WITTELSBACH, Hans: Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen V. Diesterweg Frankfurt am Main 1931.

Internetliteratur

Archivwesen Sachsen – Teubner-Verlag: <http://www.archiv.sachsen.de/cps/bestaende.html?oid=09.22&file=22198.xml#A11> (zuletzt aufgerufen am 29.03.2016)

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Carolin Hestler (geb. Stetter)
Geburtsdatum und -ort:	10.03.1985 in Waiblingen
Staatsangehörigkeit:	deutsch

Studium

ab 10 / 2004	Studium des Lehramts für Realschulen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Geschichte, kath. Theologie, Englisch)
02 / 2008 – 09 / 2009	Promotionsaufbaustudiengang in den Fächern Geschichte, katholische Religion/ Religionspädagogik und Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg;
02 / 2009 – 07 / 2010	Referendariat für Realschulen am Staatlichen Seminar für Lehrerbildung Schwäbisch Gmünd und der Staufer Realschule Waiblingen

Beruflicher Werdegang

Seit 08/2010	Realschullehrerin an der Staufer Realschule Waiblingen für die Fächer Geschichte, katholische Religion und Englisch
Seit 09/2010	Abgeordnete Lehrerin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg Abteilung Geschichte
01/2013 - 01/2017	Promotion an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Fachbereich Geschichte und ihre Didaktik